

## **Declaração de originalidade do trabalho**

Andreia Miranda Faneca, n.º 7663, do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 20 de maio de 2013

A mestranda, \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização de uma longa etapa, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que agora se finaliza com a entrega deste relatório.

Os meus agradecimentos são dirigidos, em especial, à minha família que sempre me apoiou e contribuiu para o meu sucesso.

Ao meu namorado, Carlos Brites, que não deixou de estar presente e de me apoiar quando mais precisava.

Às minhas amigas, em especial à Inês Brites, que sempre estiveram presentes, com todo o carinho, apoio e compreensão.

Ao Professor Doutor João Paulo Balula e à Professora Doutora Ana Isabel Silva, pela disponibilidade e dedicação na orientação deste relatório.

À educadora cooperante que nos permitiu a ação no seu contexto educativo, do qual decorre esta investigação.

## Resumo

Este relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, apresentamos uma reflexão sobre as práticas vividas no âmbito do estágio, que teve lugar em dois contextos distintos: na PES II e na PES III.

Na segunda parte, e esta destinada ao trabalho de investigação desenvolvido ao longo de dois semestres, apresentamos um estudo intitulado “O desenvolvimento do oral das crianças em idade pré-escolar: um estudo em contexto de prática de ensino supervisionada”. O qual teve como objetivo descrever como é operacionalizado e caracterizado o desenvolvimento do oral em crianças com diferentes idades, num mesmo meio, sabendo a grande importância que tem neste ciclo de ensino.

Neste sentido, começámos por constituir o enquadramento teórico e, de seguida, procedemos à recolha de informação para poder expandir a problemática do desenvolvimento do oral em crianças de idade pré-escolar.

Relativamente às conclusões do estudo, destacamos a importância de desenvolver o oral em crianças desde tenra idade, incentivando-as a querer conhecer cada vez mais o código linguístico e expondo-as a contextos linguísticos diversificados. A prática de momentos que permitam desenvolver o oral torna-se indispensável, pois a criança aprende a comunicar de forma mais fluente e natural.

Palavras-chave: Desenvolvimento da criança; Linguagem Oral; Educação Pré-Escolar.

## **Abstract**

This report has been prepared the Formation in Teaching Area (FTA), part of the curriculum of the Master Degree in Preschool Education and Primary School.

This report is divided into two parts. In the first part, we present a reflection on experience lived under the stage, which took place in two distinct contexts: the STP II and III.

The second part, in which we conducted a research project that lasted over two semester, offers a study “The development of oral language skills in preschool- age children: a study in the context of supervised teaching practice”. This study was conducted with the aim of describing how the development of oral language skills is characterized and operationalized in children with different ages, in the same environment, knowing the great importance of this teaching cycle.

In this light, we started by considering a theoretical background and then, we collected information in order to expand the problem of the development of oral language skills in preschool-age children oral children preschool age.

According to the findings of this study the importance of developing oral language skills in children from an early age, shall be highlights; children’s will to know more and more the language code shall be encouraged and they shall be exposed to diverse linguistic backgrounds. The practice times in order to develop the oral becomes indispensable as the child learns to communicate more fluently and naturally.

**Key-words:** Children development; Oral Language; Preschool Education.

## Índice geral

Declaração de originalidade do trabalho .....	I
Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	VI
Índice de tabelas .....	IX
Índice de Siglas .....	X
Introdução geral.....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	3
Introdução.....	3
1. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	3
1.1 Caracterização do contexto .....	3
1.1.1 Caracterização do local de estágio .....	4
1.1.2 Caracterização da turma e da professora cooperante .....	4
1.2 Análise das práticas concretizadas na PES II .....	5
1.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	8
2. Educação Pré-Escolar .....	11
2.1 Caracterização do contexto .....	11
2.1.1 Caracterização do local de estágio .....	11
2.1.2 Caracterização do grupo e da educadora cooperante .....	12
2.2 Análise das práticas concretizadas na PES III .....	15
2.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	18
Parte II - Trabalho de investigação.....	21
Enquadramento .....	21
Contexto do problema .....	21
1.1 Justificação da sua pertinência .....	22
1.2 Definição de objetivos para a investigação.....	22
2. Revisão da literatura .....	23
2.1 Desenvolvimento do oral à luz dos documentos orientadores na Educação Pré-Escolar .....	24

2.1.1	Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar .....	24
2.1.2	Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.....	25
2.1.3	Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar .....	26
2.2	Linguagem Oral .....	27
2.3	O que é conhecer uma palavra?.....	29
2.4	O desenvolvimento da linguagem na criança .....	33
2.4.1	Estádio pré-linguístico .....	33
2.4.2	Estádio Linguístico .....	35
2.5	Estratégias para desenvolver o oral.....	38
3.	Metodologia.....	40
3.1	Tipo de investigação .....	40
3.2	Participantes.....	40
3.3	Instrumentos de recolha de dados .....	42
3.4	Procedimento .....	43
3.5	Técnicas de análise dos dados.....	45
4.	Apresentação e discussão de dados .....	48
4.1	Análise das transcrições .....	48
4.2	Análise da transcrição 5 [T5].....	51
4.3	Subtestes de avaliação da linguagem oral.....	52
5.	Considerações finais.....	60
	Conclusão.....	62
	Anexos .....	66
	Anexo 1- Guião de entrevista .....	67
	Anexo 2- Transcrição à entrevista feita à educadora .....	69
	Anexo 3- Transcrição [T1] 12 de novembro de 2012 .....	76
	Anexo 4 – Transcrição [T2] 13 de novembro de 2012 .....	92
	Anexo 5 – Transcrição [T3] 20 de novembro de 2012 .....	107
	Anexo 6 – Transcrição [T4] 28 de novembro de 2012 .....	129
	Anexo 7 – Transcrição [T5] 7 de janeiro de 2013 .....	148
	Anexo 8 – Transcrição [T6] 8 de janeiro de 2013 .....	154
	Anexo 9 – Transcrição [T7] 14 de janeiro de 2013 .....	163
	Anexo 10 – Transcrição [T8] 15 de janeiro de 2013.....	172
	Anexo 11 – Análise da [T1].....	182

Anexo 12 – Análise da [T2].....	183
Anexo 13– Análise da [T3].....	184
Anexo 14 – Análise da [T4].....	185
Anexo 15 – Análise da [T6].....	186
Anexo 16 – Análise da [T7].....	187
Anexo 17 – Análise da [T8].....	188

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Contexto do agregado familiar e sócio profissional.....	41
Tabela 2 - Registo de gravações.....	46
Tabela 3- Análise da transcrição 5 [T5] .....	51
Tabela 4 - Percentagem de intervenção dos adultos na [T5].....	51
Tabela 5 - Conceitos introduzidos pelas crianças.....	55
Tabela 6 – Aplicação dos subtestes de nomeação e definição verbal .....	58

## **Índice de Siglas**

An – Estagiária 1

A- Criança 1

C- Criança 2

CAF – Comunidade de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CoM – Conhecimento do Mundo

CN – Ciências da Natureza

CS – Ciências Sociais

E – Educadora estagiária a dinamizar

ED – Educadora Auxiliar

EDr – Expressão Dramática

EF – Educação Física

EFM – Expressão Físico Motora

EM – Estudo do Meio

Emu – Educação Musical

EP – Expressão Plástica

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

FL – Educadora Cooperante

IPP – Iniciação à Prática Profissional

J – Estagiária 2

L – Estagiária 3

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

LP – Língua Portuguesa

LM – Língua Materna

MA – Metas de Aprendizagem

Mat – Matemática

ME – Ministério de Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MHS – Movimento High-Scope

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P – Auxiliar de Ação Educativa

PAA – Plano de Atividades Anual

PCA – Plano Curricular de Agrupamento

PCE – Plano Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Plano Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PG – Plano de Grupo

REDIP – Rede de Difusão Internacional de Português

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Introdução geral

Este relatório final de estágio tem como objetivo descrever o percurso traçado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, experiência vivida durante os dois últimos semestres do Mestrado em EPE (Educação Pré-Escolar) e 1.º CEB (Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Neste período, foram-nos proporcionadas atividades de estágio em dois contextos diferentes: primeiramente, numa turma do 1.º ano do 1.ºCEB e, numa segunda etapa, num grupo de crianças EPE, com idades entre os três e os cinco anos.

Na Parte I deste relatório, caracterizámos o contexto educacional de cada um dos níveis de ensino, em que tivemos a oportunidade de intervir bem como refletimos sobre as práticas realizadas em cada contexto. Tendo em consideração que todo o trabalho de diagnóstico é crucial para o educador ser capaz de atuar sobre as dificuldades das crianças, tentando colmatá-las mas também investir nas suas capacidades para as motivar e conduzir à aprendizagem, sintetizaremos os dois modelos curriculares utilizados pela educadora cooperante: o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo High-Scope (MHS).

Na Parte II deste relatório, centramo-nos no estudo “O desenvolvimento do oral das crianças em idade pré-escolar: um estudo em contexto de prática de ensino supervisionada”, tendo em consideração que o desenvolvimento do oral deve ser uma competência a desenvolver desde cedo, pois a criança, tendo nascido com capacidades inatas para comunicar, necessita de estar exposta a este código e de ser envolvida em interações sociais. Nesta primeira fase da vida, os grandes motivadores para a comunicação devem ser os adultos “que interpretam e respondem aos comportamentos do bebé”, e, à medida que o tempo passa, “a criança vai tomando um papel cada vez mais ativo na dinâmica interativa na comunicação” (Sim-Sim, 2008, p.31). Quanto mais cedo a criança estiver exposta ao código da linguagem e vivenciar situações de comunicação diversificadas, mais rapidamente adquire e desenvolve a sua língua materna.

Neste sentido, na Parte II, começamos por fazer a revisão da literatura na qual enquadrámos a Linguagem Oral nos diversos documentos orientadores para a EPE, definimos o que é a Linguagem Oral e o que é conhecer uma palavra; caracterizámos a linguagem nas fases de vida de uma criança, o estágio pré-linguístico e o estágio linguístico, e indicamos algumas estratégias para desenvolver o oral. Seguidamente,

procedemos a gravações áudio no momento intitulado “comunicações”, que posteriormente foram transcritas. Depois da sua análise, estas serviram para contabilizar o número de intervenções feito por cada sujeito e a sua percentagem, permitindo-nos, assim, verificar qual o sujeito com maior e menor número de intervenções. Após esta análise geral, restringimo-nos a uma análise mais detalhada de uma gravação, a transcrição 5 [T5], sobre a qual nos debruçámos sobre a forma como alguns conceitos foram introduzidos, tendo em consideração os subtestes *Nomeação* e *Definição verbal* de Inês Sim-Sim (2006). Para tornar mais clara a análise de dados, realizámos uma entrevista semidiretiva à educadora cooperante, aferindo acerca das representações da educadora em relação ao desenvolvimento do oral.

Pretendemos averiguar, com este estudo de caso, quais as representações da educadora acerca do desenvolvimento do oral, aferir se a alteração da rotina influencia neste desenvolvimento e verificar como é operacionalizado em crianças em idade pré-escolar. Destacámos, como conclusões desta investigação, a importância de iniciar este processo desde cedo, de expor as crianças ao código linguístico em diversos contextos, quanto mais diversificado, melhor a criança aprenderá e mais facilmente, no futuro, conseguirá ajustar-se ao contexto em que está inserida. Torna-se imprescindível motivar as crianças a comunicar, seja pela leitura, pelo relato de histórias, pela dramatização, pelo relato que fez durante o dia, sobre temas que gostaria de aprofundar, explicar jogos que gosta e queira. É de realçar a importância que o educador tem em perceber, num grupo de crianças de jardim de infância, se a rotina é ou não eficaz. A alteração da rotina poderá ser considerada, apelando à participação das crianças.

## **Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

### **Introdução**

No âmbito desta formação na área da docência, o trabalho que propomos apresentar integra-se nas unidades curriculares PES II e PES III. O presente documento incide na análise do nosso desempenho nas nossas práticas nos diferentes níveis de ensino: EPE, jardim de infância, e 1.º CEB, numa turma de 1.ºano.

Para cada uma das instituições que nos acolheu no âmbito da prática pedagógica, foi imprescindível o conhecimento dos documentos reguladores da própria escola: o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto Curricular de Turma (PCT) e Plano de Grupo (PG).

Esta reflexão engloba pensamentos, ações em lecionações/dinamizações e, reflexões próprias e com os nossos orientadores supervisores e orientadores cooperantes. Esta reflexão é dividida em duas secções: PES II e PES III, com o objetivo de podermos caracterizar, de forma mais individualizada, cada um dos contextos, a análise das práticas concretizadas nas respetivas PES e, por fim, a análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

## **1. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.1 Caracterização do contexto**

A unidade curricular PES II permitiu-nos fazer um estágio durante o segundo semestre do primeiro ano do Mestrado, numa Escola Básica do 1.º CEB. Foram-nos destinados três dias de estágio, de segunda a quarta-feira, das 8 às 13 horas, em uma turma de 1.º ano, situada no concelho de Viseu.

Durante catorze semanas, tornou-se possível vivenciarmos o verdadeiro papel de docentes. Contrariamente ao semestre anterior, em que a lecionação diária era feita pelas três estagiárias do grupo, no semestre em questão, esta lecionação era realizada apenas pela docente responsável pela semana, à exceção das primeiras e

últimas semanas de estágio que permaneceram em grupo. Isto implicou que cada semana fosse atribuída a uma estagiária do grupo, sendo que cada uma delas teve oportunidade para lecionar quatro semanas individuais e duas em grupo.

### **1.1.1 Caracterização do local de estágio**

A escola a que nos referimos foi construída em 1985 e está localizada no concelho e distrito de Viseu. Esta escola contém trezentos e vinte e seis alunos no 1.º CEB e noventa e três crianças na EPE.

A escola tem dois pisos, r/c e 1.º andar, com duas escadas de acesso, está equipada com uma casa de banho para pessoas com deficiência, quatro casas de banho para as crianças e quatro para os adultos.

É constituída por doze salas de aula do 1.º CEB e quatro salas de EPE, uma biblioteca, uma mediateca, bar, cozinha, refeitório, unidade de autismo, centro de recursos Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a educação especial, polivalente, gabinete para a coordenação de escolas e serviços administrativos. Existe, também, um recreio grande à sua volta, um campo desportivo e um campo de futebol pré-fabricado.

A sala de aula era partilhada com outro professor, pois existia uma turma de manhã e outra turma à tarde.

Quanto ao material disponível na sala, fazia parte um computador com acesso à internet, um quadro interativo, *placards*, quadro preto de giz, e algum material interativo, como o *cuisinaire* e o *ábaco*.

### **1.1.2 Caracterização da turma e da professora cooperante**

A turma era composta por catorze alunos, oito raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Dois dos alunos estão assinalados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, descrito pois apresentam défice de atenção/concentração e hiperatividade.

Era uma turma bastante heterogénea no que respeitava a comportamentos, atitudes e aprendizagens. De um modo geral, a turma revelava interesse e participação, no entanto eram crianças muito conversadoras, não respeitando, por

vezes, as regras da sala. Além destas características, os alunos apresentavam imaturidade, falta de concentração, postura incorreta e dificuldade na aprendizagem.

No cômputo geral, quanto à área de Língua Portuguesa (LP), os alunos exprimiam-se de forma clara e audível, utilizando um vocabulário diversificado e adequado ao contexto. Sabiam ler e escrever pequenas palavras e frases ainda que com alguma dificuldade.

Na área de Matemática (Mat), a maioria sabia identificar os números, compor e decompor, ainda que com alguma ajuda, sabia aplicar a simbologia de maior, menor e igual, sabia realizar sequências numéricas e pequenas situações problemáticas.

No que diz respeito à professora cooperante, esta é uma profissional com trinta e três anos de serviço, encontrando-se nesta escola há nove anos. A professora cooperante mostrou sempre vontade e disponibilidade em ajudar as estagiárias a fim de proporcionar as melhores e mais diversificadas aprendizagens aos seus alunos.

Relativamente às opções metodológicas, a orientadora cooperante procurou que os alunos pensassem, questionassem e investigassem, levando-os ao raciocínio e à descoberta de soluções.

## **1.2 Análise das práticas concretizadas na PES II**

As práticas concretizadas, durante o segundo semestre, permitiram-nos apropriar e vivenciar o que realmente é ser profissional da docência. Através deste estágio, apercebemo-nos melhor da realidade de 1.º CEB e tomámos conhecimento acerca dos organismos da escola, como se articulam, como funcionam e quais os documentos que orientem, bem como a ação dos docentes deste nível de ensino. Através deste contacto efetivo com a instituição e turma, pudemos compreender que existe todo um trabalho de equipa que engloba todos os elementos da comunidade educativa, desde autarquia, pais, docentes a diretores de escola e que trabalham diariamente com o mesmo propósito: o sucesso dos alunos.

Relativamente aos planos de aula e às estratégias adotadas para as diferentes aulas, foram sempre realizados, atempadamente, com cuidado e rigor científico. A organização do trabalho iniciava-se com um diálogo com a docente titular, que nos comunicava quais os conteúdos a desenvolver na semana seguinte. O grupo de estágio pesquisava acerca dos conteúdos e, posteriormente, reunia para aferir quais as atividades e estratégias adequadas. Após este tempo de exploração, o grupo

apresentava à professora cooperante as suas ideias e esta refletia connosco acerca das mesmas.

Independentemente de quem estava responsável pela lecionação de determinada semana, todas as decisões e construção de material para a turma eram feitas pelo grupo de estágio. Esta colaboração só trouxe vantagens pois permitiu-nos conhecer diferentes formas de pensar e tomar conhecimento de diferentes estratégias a implementar em distintas ocasiões, ou seja, cada uma podia mostrar o seu contributo e as suas ideias. Foi, também, importante, pois em caso de alguma impossibilidade de lecionação, por parte da estagiária que estaria responsável pelo dia/semana, os restantes elementos do grupo estariam em perfeitas condições para a substituir. Outra das vantagens foi o efetivo desenvolvimento de maior coesão entre o grupo. Por fim, consideramos, ainda, benéfico o facto de nos ajudarmos mutuamente, pois a semana não se tornava tão cansativa, uma vez que o trabalho era distribuído pelos diferentes elementos do grupo.

Respeitante a dúvidas que foram surgindo, estas foram colmatadas com a ajuda da nossa cooperante e dos supervisores da Escola Superior de Educação (ESE), que sempre se mostravam disponíveis para orientar, refletindo acerca de como poderíamos abordar os conteúdos e proporcionar aprendizagens efetivas aos alunos.

Supervisores e professora cooperante foram imprescindíveis para o enriquecimento das nossas capacidades, reunindo, sempre, um dia por semana, para reflexão do momento de lecionação. Neste período de reflexão, eram feitas algumas críticas construtivas, sempre fundamentadas, e determinantes para o nosso crescimento enquanto futuras docentes.

É necessário dizer que a unidade curricular de PES II proporcionou mais idas à escola, mais contacto com os alunos e interação com o meio, permitindo-nos desenvolver as nossas competências. Assim, esta unidade curricular levou-nos a elaborar um total de dezoito documentos, três descrições de observações realizadas, um PCT, dois planos semanais de grupo e quatro individuais.

Quanto às áreas disciplinares a serem abordadas, estas eram quatro: LP, Mat, Estudo do Meio (EM) e Expressões, sendo que as expressões se subdividem em Educação Motora (EF), Musical (EMu), Dramática (EDr) e Plástica (EP). Respeitante à sua dinâmica, por norma, a área de LP e Mat estavam contempladas todas as manhãs, sendo que EM e Expressões iam alternando nos diferentes dias. Apesar das áreas serem distintas, procurou-se, sempre, que se articulassem todas para que não houvesse uma limitação dos conhecimentos.

Durante todo o estágio, os planos de aula foram construídos de acordo com os conteúdos a desenvolver, tendo em consideração os documentos normativos, e sempre com recursos tão diversificados quanto possível. Os materiais construídos foram criativos e motivadores. Elaborámos fichas, recorremos ao quadro interativo, a dramatizações, construção de instrumentos musicais com material reciclado, painéis alusivos a estações do ano mas, sobretudo, a jogos didáticos (jogo da memória, da glória, do dominó com palavras e números, do bingo, entre outros).

A maior dificuldade sentida pelo grupo, na elaboração dos planos de aula, foi a de não saber quanto tempo cada aluno demoraria a realizar cada atividade, exemplo evidente disso é a primeira semana de intervenção individual. À medida que fomos conhecendo a turma e o seu ritmo de trabalho, fomos fazendo a gestão do tempo de forma mais eficaz.

Relativamente à nossa atitude enquanto docentes, esta pareceu-nos adequada, tendo sempre a preocupação de circularmos pela sala de aula acompanhando os alunos, de modo a criar maior empatia e interações entre professor/aluno. As restantes estagiárias, por norma, fixavam-se em locais em que os alunos apresentassem maior dificuldade, para atenuar possíveis dúvidas.

Tendo em consideração que estagiámos numa turma de primeiro ano, e este é ainda um ano em que consideramos as crianças como “aspiradores do léxico”, tentámos ter sempre muito cuidado com o registo de linguagem utilizada e com o aparecimento de vocabulário desconhecido para os alunos.

### **1.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Como documento imprescindível para um profissional de docência, destacamos o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB e do ensino secundário. Este decreto evidencia “exigências para a organização dos projetos para a respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”, daí a sua importância para analisar as competências e conhecimentos adquiridos pelos docentes.

Tendo em consideração o decreto acima mencionado, relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, na unidade curricular PES II, foi-nos solicitado que elaborássemos um PCT, com o intuito de recolher toda a informação necessária para melhor compreender o contexto em que estávamos inseridos. Desta forma, elaborou-se um documento com os seguintes tópicos: caracterização do agrupamento; da escola; da turma; dos pais; dos aspetos inibidores e facilitadores da turma; do envolvimento das famílias na vida escolar; das aprendizagens e comportamentos da turma; caracterização de cada aluno; objetivos e metas a atingir; descrição e análise do espaço físico da sala; estratégias utilizadas; objetivos a serem desenvolvidos; opções metodológicas; atividades curriculares; identificação de recursos humanos/materiais e, por fim, avaliação da aprendizagem dos alunos.

Assim, este documento tornou-se bastante importante para a adaptação às práticas que seriam implementadas, pois permitiu-nos perceber qual o comportamento geral da turma, quais as suas capacidades/dificuldades, quais as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem e assim pudemos atuar tendo em consideração todas estas informações.

Para a construção deste documento, o grupo contou com o auxílio determinante da professora cooperante, que nos foi dando informações adicionais e que nos disponibilizou o seu PCT. O diálogo com alunos da turma também nos permitiu obter dados importantes acerca dos mesmos.

No decurso das aulas, por nós lecionadas, sempre que desenvolvíamos um trabalho, este era corrigido no quadro de giz (ou quadro interativo, quando relacionado com tabelas ou gráficos) com vista a que todos os alunos pudessem ir desenvolvendo

a sua autonomia, permitindo-lhes detetar os seus erros. Por norma, não havia apenas uma forma de resolução do trabalho proposto, sendo assim, quase todos os alunos diziam o que tinham respondido. Este processo em que há a divulgação dos distintos resultados obtidos dá-nos a possibilidade de ver que não há apenas uma forma única de resolução e, ainda mais importante, de ver aqueles alunos que sentiram dificuldades em resolver a proposta. Neste sentido, consideramos que este processo foi um bom propiciador para a construção do conhecimento na medida em que nos ajudou a avaliar o desempenho dos alunos.

Uma vez que estávamos a estagiar numa turma de primeiro ano de escolaridade, e que, no semestre anterior, no âmbito da unidade curricular PES I, havíamos estagiado na EPE, houve alguma facilidade em contextualizar e articular aprendizagens adquiridas no momento com conhecimentos desenvolvidos no ciclo anterior.

Segundo o Decreto em questão (II, ponto 2, alínea j), o professor deve “promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência”. Relativamente a esta construção das regras de convivência e de bom comportamento, não estivemos presentes na sua definição. No entanto, estas mesmas regras estavam dentro da sala de aula e foram relembradas algumas vezes, uma vez que a turma era faladora.

Ainda neste ponto 2, na alínea l), respeitante à relação mantida com a comunidade educativa, esta foi fácil e bastante positiva, traduzindo “um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens”.

No que respeita à integração do currículo, no âmbito da área disciplinar de LP, o objetivo principal da turma era desenvolver a oralidade dos alunos e potenciar o seu gosto pela leitura e escrita, indo, assim, ao encontro do estipulado pelo perfil do professor do 1.º CEB, no Decreto-lei 241/2001.

Estes objetivos concretizaram-se através de atividades específicas, como a leitura de palavras, frases e de pequenos textos, na concretização de fichas de trabalho e de todos os restantes exercícios, desde jogos lúdicos a exercícios matemáticos, uma vez que a LP é a nossa língua materna, e, neste sentido, é transversal a todas as áreas, pois é ela que nos permite aceder a todas as outras áreas.

Como é uma turma de primeiro ano, não nos foi dada a possibilidade de criar textos muito diversificados, no entanto sempre que lecionávamos um grafema novo,

sempre que havia um tema a desenvolver, as estagiárias procuravam estimular a turma através da diversificação do tipo de texto, (e.g. poemas, receitas).

Relativamente à Mat, pretendíamos que os alunos adquirissem noções básicas ao nível desta área de conteúdo, sendo que a identificação dos números/algarismos, a sua relação com a quantidade, a sua posição/ordem, a sua escrita, a relação numérica e a representação de sequências e problemas simples é extremamente importante, neste ano de escolaridade. Assim, procurámos apresentar exercícios no quadro, fichas de consolidação e jogos matemáticos, como o jogo da glória e do dominó, para consolidar o aprendido. Como havia acontecido com a área disciplinar de LP, também na área da Mat todos os exercícios propostos eram resolvidos no quadro e era pedido aos alunos que explicassem o seu raciocínio, para os restantes colegas compreenderem o seu procedimento, uma vez que existe a possibilidade de diferentes resoluções.

Na área das Ciências Sociais (CS) e das Ciências da Natureza (CN), foram realizadas experiências, com o intuito de a turma desenvolver o gosto pelo ensino experimental.

Quanto à Educação para a Saúde, abordámos o tema da dentição e importância da sua higiene, desde muito cedo.

No âmbito da Educação Física (EF), esta área não foi muito desenvolvida uma vez que não havia espaço para tal, no entanto, pequenos momentos de danças foram acontecendo ao longo do estágio. De referir, no entanto, que a EF esteve, também, presente nas atividades de enriquecimento curricular, que se desenvolviam após horário escolar obrigatório. Cada criança que quisesse participar e os pais autorizassem, poderiam inscrever-se.

Por fim, respeitante às Expressões Artísticas, consideramos que esta área foi bem desenvolvida e de diversificadas formas. Tentámos criar atividades de recorte, desenho, de construção de painéis com a reutilização de material reciclado, entre outras.

Tendo em consideração o referido Decreto-Lei e analisando todas as nossas práticas, consideramos que se aproximam do que está estabelecido para este nível de ensino.

## **2. Educação Pré-Escolar**

### **2.1 Caracterização do contexto**

A PES do 3.º e último semestre decorreu em contexto de EPE, num jardim de infância sediado no distrito de Viseu. A unidade curricular PES III permitiu-nos um contacto de duzentas e trinta e oito horas com a instituição, distribuídas por três dias de estágio, de segunda a quarta-feira, das 9 às 12 horas e das 13:30 às 15:30. Ao longo deste semestre, as nossas dinâmizações incidiram num grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Como havia acontecido no semestre anterior, a dinamização do grupo em questão era feita pela estagiária responsável pela semana, à exceção da primeira e da semana de 10 a 12 de dezembro, as quais foram construídas e dinamizadas em grupo. Embora a dinamização fosse individual, todos os elementos do grupo contribuíram para a construção do plano de atividades.

#### **2.1.1 Caracterização do local de estágio**

O jardim de infância pertence ao distrito de Viseu e encontra-se situado no edifício de uma escola de 1.º CEB, em duas salas do edifício Plano dos Centenários. O edifício tem rés do chão e primeiro andar, sendo que de um lado funciona o 1.º CEB, com quatro salas, e do outro duas salas, uma no rés do chão e outro no 1º andar para a EPE.

Por razões já explicadas, este edifício partilha áreas comuns, tais como: o recreio interior e exterior, cozinha, áreas sanitárias e arrumos, bem como outros recursos materiais e humanos.

Todo o exterior do edifício está murado e vedado com gradeamento, é um exterior amplo, em terra batida, e que contém uma caixa de areia.

Relativamente à sala de atividades, nesta existem quatro expositores de parede em que estão inseridos os mapas de registo gerais, adotados pela educadora titular, bem como os trabalhos feitos pelas crianças. A sala está organizada em áreas de interesse: área do faz de conta, da expressão plástica, dos jogos de chão, da leitura, da escrita, da matemática, das ciências, da informática e da área destinada à reunião.

## 2.1.2 Caracterização do grupo e da educadora cooperante

O grupo é constituído por dezasseis crianças, tendo idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Este grupo é constituído por cinco crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino.

Para além de o grupo apresentar uma faixa etária bastante heterogénea é, também, muito heterogéneo em relação ao nível de autonomia, de cumprimento de regras, no desenvolvimento da linguagem e da aquisição de diversas competências. No geral, o grupo tem bastantes dificuldades de concentração.

De referir que, embora a língua predominante neste grupo seja a LP como Língua Materna (LM), existem duas crianças, do sexo masculino, cuja LM é o Castelhana.

Relativamente à educadora cooperante, esta exerce a sua função há vinte e um anos, sendo que já lecionou Expressão Físico Motora (EFM) no início da sua carreira. Tem uma pós-graduação em Organização e Desenvolvimento Curricular, Mestrado em Ciências da Educação e está a terminar o Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Matemática, tal como podemos confirmar na entrevista presente no anexo 2 (Cf. Questões 2 a 4).

A educadora cooperante conta com uma educadora a tempo parcial, uma docente de educação especial e três assistentes operacionais, uma permanente na sala de atividades e duas com funções de Componente de Apoio à Família (CAF).

O modelo utilizado pela educadora na gestão do grupo é, essencialmente, o MEM e MHS, com atividades dirigidas em grande e pequeno grupo, nos quais as crianças estão distribuídas pelas diferentes áreas de interesse.

Quanto à especificidade do MEM, este define a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”. Nestes sentido, “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos” (Niza, in Oliveira, 2007, p. 127). Assim, através de processos de cooperação e interajuda, torna-se possível a construção de novos saberes e produzem-se novos instrumentos (intelectuais e materiais) fulcrais no desenvolvimento de cada criança. Este modelo caracteriza-se, também, pelo vasto leque de instrumentos que ajudam a monitorizar a ação educativa, tais como: o quadro de presenças, que “serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza

com a coluna do dia respetivo” sendo deste modo uma ajuda fundamental na construção e consciência do tempo; o quadro semanal de distribuição de tarefas sendo essencial para o apoio às rotinas. Todos os instrumentos de monitorização utilizados neste modelo curricular contêm inúmeras potencialidades pedagógicas, pois contribuem para a construção de aprendizagens significativas das crianças, tal como afirma Niza “todos os quadros funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social” (Niza, in Oliveira-Formosinho, 2007, p. 135).

Este modelo baseia-se em três conceitos nucleares: iniciação às práticas democráticas, reinstituição de valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura. Deste modo, podemos referir que o educador tem um papel fulcral na criação de um clima de colaboração, uma vez que, “reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através de processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais” (Niza, in Oliveira-Formosinho, 2007, p. 127).

Com isto, o educador deve proporcionar às crianças experiências de aprendizagem cooperativas, de forma a possibilitar a aquisição de determinadas competências, pois a troca de saberes entre os indivíduos torna a aprendizagem mais rica e significativa.

O espaço educativo tem de ser agradável e estimulante, as produções das crianças devem ser expostas nas paredes para que se possam observar as suas criações. É de salientar que todos os mapas de registo devem encontrar-se, também, expostos, auxiliando as crianças na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa por elas participadas. Este espaço deve estar organizado de modo a permitir à criança realizar, em simultâneo e autonomamente, diversas atividades. Deste modo e como referem Resende & Soares (2002, p. 47), o educador deve criar “um ambiente propício à aprendizagem num espaço acolhedor, agradável e estruturante”.

O educador que se rege por este modelo tem em vista criar cidadãos críticos e fomentar a livre expressão, assumindo-se como animador cívico e moral no exercício democrático, promovendo a organização participada e dinamizando a cooperação entre as crianças.

Sintetizando, o MEM é um movimento que se baseia numa prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço em cooperação. As crianças têm um papel ativo na organização, gestão e avaliação

cooperadas do grupo e o que pressupõe um exercício de cidadania democrática ativa (Resende & Soares, 2002).

No que concerne ao modelo curricular MHS, este assenta numa perspetiva construtivo-desenvolvimentista a partir do qual o desenvolvimento humano é organizado em estádios e o conhecimento construído progressivamente. Deste modo, a estrutura curricular está pensada para realizar uma grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança. Esta é considerada como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesma planeia, desenvolve e sobre as quais reflete.

Este modelo preconiza uma filosofia centrada na ação da criança. É através da ação, interagindo com pessoas, materiais e ideias, que a criança constrói o seu conhecimento acerca do mundo que a rodeia. Com um desejo inato de explorar, a criança questiona, procura respostas e procura resolver problemas que interferem com os seus objetivos, construindo estratégias para o fazer. Segundo Hohmann & Weikart (2003) a aprendizagem pela ação é a componente central da roda da aprendizagem através da qual as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal da criança. Assim, ao seguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se em experiências-chave.

No que diz respeito às interações adulto/criança, estas baseiam-se no encorajamento e na criação de situações desafiantes do pensamento atual da criança que se tornam promotoras do desenvolvimento cognitivo.

Um ambiente de aprendizagem agradável para a criança permite experienciar de diversos ângulos o mundo através de uma aprendizagem ativa em que ela escolhe, usa e manipula.

Relativamente à rotina diária, esta é constante, estável e portanto previsível para a criança, criando, assim, um sentimento de estabilidade e segurança, pois a criança sabe o que antecedeu, o que está a acontecer e o que vem a seguir. Do ponto de vista do educador, permite um ambiente ordenado pelo qual pode observar as crianças, fazendo apoio e extensão da sua ação, recolhendo informação importante para a sua planificação e melhoria das suas práticas.

Na perspetiva MHS, o educador deve incorporar todas as perspetivas, considerando a sua, a da criança, a dos pais e a da comunidade.

É notória a influência do MHS numa perspetiva de valorização da criança enquanto ser ativo na construção do seu próprio saber. Este modelo insere-se numa perspetiva construtivista que vai ao encontro dos interesses e necessidades das

crianças, sendo estas as principais construtoras do conhecimento. Para a conceção construtivista, a criança aprende a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios. Para tal, podemos referir a organização do espaço em áreas de interesse, pois este é bastante atraente tendo também incorporados locais para atividades em grande e pequeno grupo.

Resumindo, o MHS baseia-se tendo em conta “uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância”, guiando-se sobre os princípios basilares da criança como construtora da própria ação educativa (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 55). O papel do adulto foca-se, essencialmente, na gestão de oportunidades que levam a criança a desenvolver experiências significativas para a sua aprendizagem, reconhecendo que o poder para aprender reside na própria criança.

## **2.2 Análise das práticas concretizadas na PES III**

À semelhança de PES II, a PES III permitiu-nos estagiar, embora agora num ciclo diferente: na EPE.

Relativamente ao processo de preparação de dinamizações, inicialmente, este correu de forma semelhante ao semestre anterior, ou seja, a educadora sugeria-nos um tema a desenvolver, nós pesquisávamos, reuníamos, apresentávamos os vários planos de ação possíveis e decidíamos, entre o grupo, qual a melhor forma para atuar. De seguida, apresentávamos as nossas sugestões à educadora a fim de ela as ratificar. Assim que a educadora as aprovasse, todo o material era construído pelo grupo de estágio. De referir que, sempre que achássemos pertinente, procurávamos ajuda junto dos professores das diversas áreas de conteúdo da unidade curricular PES III e, ainda, através das reflexões das observações feitas pelos supervisores de estágio, podíamos colmatar erros em possíveis dinamizações futuras.

Posteriormente, e como forma de as estagiárias desenvolverem um grau de maior autonomia relativamente aos processos a adotar e a construir antes das dinamizações, a educadora sugeriu que, através do PAA e das características do grupo, apresentássemos um plano mensal de atividades, discriminando as Metas de Aprendizagem (2010) a alcançar pelo grupo. Neste sentido, a preparação das dinamizações consistia no mesmo processo, apenas com uma alteração, isto é, ao invés de ser a educadora a sugerir-nos temas, era através desse plano mensal que havíamos construído que preparávamos as dinamizações subsequentes.

Durante todo o estágio, o grupo procurou ir ao encontro das necessidades da criança, desenvolvendo atividades diversas, sempre com a preocupação de um bom desenvolvimento da criança.

Estando a estagiar em contexto EPE, o ambiente educativo é um espaço importante para o desenvolvimento de aprendizagens que integram o currículo, pois é através dele que o educador percebe quais as estratégias que necessita de implementar para obter sucesso no processo de aprendizagem. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME, 1997, p. 31).

Neste sentido, temos de ter em conta os grandes alicerces do ambiente educativo: o grupo, o espaço e o tempo.

Relativamente ao grupo, tentámos sempre fazer atividades diversificadas, sendo estas de cariz individual, em pequenos grupos ou em grande grupo. As crianças ao trabalharem a pares ou em grupo, socializam umas com as outras e aprendem a partilhar ideias. O ritmo de trabalho e as competências de cada criança também foram tidas em conta, uma vez que as atividades eram adaptadas.

O espaço é um dos outros alicerces do ambiente educativo a ter em conta. De acordo com Ministério da Educação (ME, 1997), a organização do espaço e dos materiais existentes na sala de atividades condiciona o que as crianças podem fazer e como aprendem.

A sala de atividades onde estagiámos, neste semestre, está dividida por áreas de interesse, nas quais as crianças desenvolvem o seu trabalho autónomo. Esta organização tem em conta as preferências da criança. Inicialmente, era registado, num quadro de regulação, um círculo na área que gostaria de trabalhar e, durante essa semana, assim que escolhia uma área, não poderiam voltar a repeti-la durante a semana. No entanto, com o desenrolar do tempo, a educadora achou por bem ter o nome das crianças afixado num *placard* e cada uma teria de ir buscar um seu nome e coloca-lo na área que queria. Cada área tinha um número máximo e logo que estivesse preenchida, não poderia deslocar-se para lá mais crianças.

Por fim, a organização do tempo é também de extrema importância na Educação Pré-Escolar, pois permite que as crianças saibam em que momento do dia se encontram, transmitindo-lhes segurança e tranquilidade. Segundo as OCEPE, as referências temporais “são securizantes para a criança e servem como fundamento

para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (ME, 1997, p. 40).

A organização do tempo nesta sala de atividades procedeu-se de duas formas. Inicialmente, as crianças chegavam à sala onde realizavam jogos de mesa até, sensivelmente, às 9:15 minutos. Neste momento, o grupo era encaminhado para ao espaço de reunião, uma manta, organizado em sistema de U, para serem iniciadas as tarefas relativas ao momento do acolhimento e ao preenchimento dos quadros reguladores das rotinas, seguindo-se uma atividade dirigida. De destacar que a educadora dividiu as áreas por dias da semana. Sendo assim, no primeiro momento da manhã, à segunda e à quinta-feira, o grupo trabalhava a área de conteúdo de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE), à terça-feira desenvolvia atividades de Conhecimento do Mundo (CoM), à quarta de EMu e, por fim, à sexta-feira desenvolvia a área da Mat.

Por volta das 10:15 minutos, as crianças iam fazer a sua higiene, seguindo-se o lanche.

Posteriormente, iniciavam-se outras tarefas propostas e geridas pela educadora, até à hora de almoço. Assim como o primeiro momento da manhã, também aqui as áreas foram divididas. À segunda-feira, o grupo trabalhava a área de EP; à terça-feira, desenvolvia atividades de EFM; à quarta, de Mat; à quinta-feira de EP e, por fim, à sexta-feira desenvolvia a área do CoM.

De referir que, sempre que oportuno, esta mesma organização podia ser alterada, apenas estava presente para que se mantivesse o equilíbrio entre as áreas de conteúdo a desenvolver com o grupo de crianças.

Quando regressavam do almoço, às 13:30 minutos, o grupo distribuía-se pelas áreas de interesse, escolhidas de manhã, para desenvolver o trabalho autónomo. Sensivelmente às 15 horas, o grupo reunia-se, novamente, com o intuito de dialogar sobre o que cada um tinha feito e desenvolvido. Por fim, era feita a auto e heteroavaliação em relação ao seu comportamento.

Desde o final do mês de novembro, com a necessidade de mudança, uma vez que o grupo apresentava altos níveis de distração, a rotina deixou de ser feita desta forma. Assim, a manhã iniciava-se de igual forma até às 11 horas, no entanto, quando as crianças regressavam do lanche, estas eram orientadas para as áreas de interesse, desenvolvendo o trabalho autónomo. De seguida, era feito o momento do diálogo comunicação, onde cada criança dizia o que tinha feito em cada área. Como era o momento em que as crianças mais tinham de se fazer perceber, comunicando, foi este

o momento do dia que decidimos gravar e tomar todo o tipo de anotações pertinentes para mais tarde analisarmos e podermos tirar conclusões para a nossa investigação.

Após almoço, o grupo regressava à sala e eram propostas atividades, tendo em consideração as áreas destinadas aquele dia. Para terminar o dia, era realizada a auto e heteroavaliação de cada elemento do grupo.

### **2.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Relativamente a documentos orientadores para a EPE, destacamos o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e as OCEPE, este último também referido pela educadora cooperante quando questionada por fatores que contribuíram para a evolução da EPE ao longo dos tempos (cf. Anexo 2, questões 5 e 6).

O documento das OCEPE (ME, 1997) apenas distingue três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressão/Comunicação (domínio das EFM, EDr, EP e Emu); domínio da LOAE; domínio da Mat e CoM.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância que define competências a desenvolver pelo educador no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Tendo em atenção o decreto acima referido e o documento das OCEPE (ME, 1997), o educador deve ter em consideração distintas etapas, que se vão aprofundando com o tempo e experiência, relativamente à intencionalidade do processo educativo. Assim, o educador deve observar todas as crianças para compreender as suas capacidades e interesses e conhecer o seu contexto familiar e onde vive. Após a observação contínua das crianças, de constatar as capacidades que estas possuem e a sua evolução, é necessário que haja uma diferenciação pedagógica, ou seja, o educador deve adequar a intervenção e as estratégias de ação em função das diferentes crianças. A observação constante constitui, assim, “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

A organização do ambiente educativo, ou seja, a organização do espaço, tempo, grupo e comunidade educativa deve ser da responsabilidade do educador, tendo em consideração todas as características da criança e do grupo “de modo a

proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Também o bem-estar e segurança de cada criança, de modo a que se sinta acolhida, escutada e valorizada, contribuindo “para a sua autoestima e desejo de aprender”, deve ser um fator preponderante na construção deste ambiente educativo (ME, 1997, p. 20-21.)

Cabe ao educador proporcionar um ambiente de desenvolvimento que estimule o grupo e promover aprendizagens significativas e distintas, pois assim estará a contribuir para uma maior igualdade de oportunidades entre todas as crianças.

Relativamente a esta construção do ambiente educativo, o grupo de estágio não esteve presente na elaboração dos quadros reguladores da rotina, no entanto, diariamente, quer no acolhimento, quer na auto e heteroavaliação e durante o próprio dia, estes aspetos foram abordados com o grupo pela educadora. A organização do grupo, embora com opiniões da educadora, foi sempre responsabilidade do grupo de estágio. No que concerne à organização do espaço, inicialmente não coube ao grupo essa responsabilidade, uma vez que a sala já se encontrava modificada. À medida que o tempo foi passando, e de forma a atenuar o desestabilizador comportamento do grupo, esta organização teve de ser alterada e, nesse momento, o grupo, juntamente com a educadora cooperante, teve um papel ativo. Como refere na sua entrevista, toda esta mudança foi negociada com o grupo, ou seja, existiu um diálogo com todas as crianças em que se concluiu que o grupo não estava a ser correto, pois no espaço de comunicação o grupo apresentava desmotivação. No dia seguinte, foi realizada a experiência de mudança e o grupo decidiu, por sistema de votação, que seria melhor o trabalho autónomo realizar-se de manhã (cf. anexo 2, questão 11).

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, este define-se como único, uma vez que o educador o deve construir “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Esta posição é consubstanciada pelas respostas da Educadora entrevistada (cf. anexo 2, questão 7).

Carece o dever de refletir, ao educador, sobre o propósito educativo e como o deve adequar ao grupo em questão, não esquecendo sugestões do grupo, imprevistos e de repensar como os solucionar se acontecerem. É imprescindível que o educador organize todo o material necessário à sua realização. No momento das nossas dinamizações, houve momentos de reformulação, como, por exemplo, na dinamização da semana de 3 a 5 de dezembro, pois como havia sido apresentado um quadro novo

das áreas de interesse, a educadora estagiária achou mais oportuno discutir e explorar a nova versão, em detrimento da abordagem do número quatro.

Esta delimitação por parte do educador deverá ter em atenção todas as áreas de conteúdo da EPE para que se torne numa dimensão o mais transversal possível ao invés de as aprendizagens se limitarem apenas a uma área. É importante e enriquecedor que as crianças participem neste planeamento, pois permite ao grupo “beneficiar da sua diversidade, das capacidades e das competências de cada criança”, o que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo e de cada uma (ME, 1997, p. 26). Com efeito, apesar da distribuição de áreas por dias de semana, este foi um aspeto tido em conta. Embora houvesse uma divisão, sempre que fosse oportuno interligar com outras áreas, fazíamos-lo, nomeadamente pela LM, considerada transversal, permitindo acesso ao conhecimento. Também ocorreu a participação das crianças no planeamento das dinamizações, uma vez que, na dinamização da semana 26 a 28 de novembro, foi solicitado ao grupo quais as atividades que gostariam de desenvolver ao longo da época natalícia. Fazer enfeites de Natal, construir um pinheiro, um Pai-Natal e o presépio foram alguns dos exemplos que referiram. Nas semanas que se seguiram, foram concretizados os pedidos das crianças.

Os conhecimentos que o educador possui acerca das aprendizagens e acontecimentos mais marcantes das crianças devem ser partilhados com outros membros, especialmente com o responsável pela educação da criança.

## **Parte II - Trabalho de investigação**

### **Enquadramento**

#### **Contexto do problema**

Desde muito cedo que a criança está imersa em meio onde existe linguagem. Antes ainda do nascimento, a criança interage por via materna, de forma a reconhecer o som da sua progenitora. A criança vai ficando mais calma à medida que se adapta aos sons que se produzem no exterior. Mais tarde, quando a criança nasce e contacta com o ser humano, passará a estar em contacto com o som. A língua falada é a primeira forma de linguagem com a qual a criança interage com os outros indivíduos. A criança começa por aprender a descodificar sons e a reconhecer ações com especificidades próprias, i.e., a perceber gestos e a interação facial. Esta aprendizagem, ao contrário da escrita que é feita de uma forma sistematizada e, por norma, com necessidade de recorrer ao ensino formal, é feita gradualmente e de forma casual, pois a criança aprende pelo contacto que estabelece com o outro, em diferentes contextos e por diferentes meios. O bom desempenho da linguagem oral promoverá comportamentos de compreensão da escrita e da leitura.

Relativamente à EPE, é frequente utilizar histórias e contos tradicionais, como forma de cativar a atenção das crianças, de as estimular e desenvolver nas mesmas a imaginação, de abordar determinados domínios de experiência, de a expor a vocabulário desconhecido, enfim, de a colocar em contacto com discursos mais elaborados do que aqueles com os quais contacta e usa no quotidiano. Quando o meio familiar é pouco estimulante para a comunicação verbal ou, sendo-o, mas quando a variedade linguística materna é, do ponto de vista sociolinguístico, um código restrito, limitador, em relação ao futuro sucesso escolar, é imprescindível que esta exposição com discursos mais organizados aconteça (Bernstein, 1975).

Até aos cinco anos de idade, privilegia-se o desenvolvimento do oral, tal como designado nas OCEPE o domínio da LOAE, respeitando a ordem pela qual surge, ou seja, Linguagem Oral e depois Abordagem à Escrita.

## **1.1 Justificação da sua pertinência**

A competência comunicativa de uma criança, embora não dependa apenas da sua competência linguística, é condição necessária para a compreensão e produção de diferentes discursos, e para interagir verbalmente com as outras crianças, com os pais e educadores. A aquisição da linguagem é um processo que se inicia desde o nascimento. A idade de cinco anos constitui um momento crucial no desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que é suposto capitalizar os requisitos para o sucesso escolar, no 1.º CEB. Pressupõe-se que, mesmo que esteja a desenvolver uma forma de literacia precoce, denominada *literacia emergente*, i.e., tirar partido do que a criança sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito, facilitando a emergência da leitura e escrita. Na comunicação verbal, o *vocabulário* é crucial: enquanto o saber básico relativo às regras fonológicas, flexionais e sintáticas da língua é adquirido em período de tempo relativamente breve, a tarefa da aquisição e desenvolvimento/aprendizagem do vocabulário ocorre durante toda a vida dos falantes. Por esta razão, o presente estudo tem, também, como objetivo descrever como se processou, neste grupo, o desenvolvimento do oral das crianças em idade pré-escolar.

## **1.2 Definição de objetivos para a investigação**

No contexto que anteriormente referimos, elencamos, para este estudo os seguintes objetivos:

- a) Aferir acerca das representações da educadora sobre o desenvolvimento do oral;
- b) Descrever a influência da alteração dos momentos da rotina no desenvolvimento do oral;
- c) Verificar como é operacionalizado o desenvolvimento do oral em crianças em idade pré-escolar, neste grupo.

## 2. Revisão da literatura

Neste estudo, privilegia-se a área de Expressão/Comunicação que o ME (1997) subdivide em vários domínios:

porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para representar o seu mundo interior e o mundo que o rodeia (p.56).

Incidimo-lo no domínio da LOAE e, especificamente, no domínio da Linguagem Oral.

Quando a criança inicia a EPE, já adquiriu algumas das competências básicas nos diferentes domínios desta área.

Decorre desse pressuposto que o educador deve aproveitar todas as experiências que a criança vivenciou, valorizar as descobertas da criança, refletir sobre elas de modo a proporcionar situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas.

Atualmente, é indiscutível a importância da aquisição e da aprendizagem da linguagem oral, assim como a sensibilização para a iniciação à leitura e à escrita na EPE.

Segundo Esteve (2006), a aprendizagem da leitura e da escrita foi considerada, em conceitualizações iniciais, ultrapassada, como dois processos que deviam desenvolver-se separadamente. Mais tarde, passou a considerar-se que se trata de processos interdependentes. Bruner (2000) considera que ler e escrever não são fases de um mesmo processo, mas duas atividades humanas que, apesar de se construírem cognitivamente de forma diferente, se relacionam, confluem e fortalecem-se mutuamente.

Verifica-se que, desde tenra idade, as crianças estão expostas ao código escrito, resultando dessa experiência que quase todas, se não todas, desenvolveram conceitualizações próprias sobre a escrita.

Pretende-se, numa primeira instância, tirar partido do que a criança sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito, facilitando a sua emergência. Decorre disto o conceito de literacia precoce, referida, na bibliografia especializada, como *literacia emergente*, ou seja, é possível saber quais os

conhecimentos e competências que determinada criança já adquiriu sobre o código escrito, antes do ensino formal (Gomes & Santos, 2005).

O domínio da LP é transversal em relação às restantes áreas, uma vez que um indivíduo só consegue o acesso ao conhecimento das outras áreas após aprender a ler e a escrever, sendo que, ambos pressupõem a compreensão e, neste sentido, o conhecimento das regras da sua LM é indispensável. Este conduz ao sucesso em todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e ainda em todas as atividades de enriquecimento curricular, uma vez que não se produzem discursos orais e escritos apenas em contexto escolar. Sabemos, todavia, que a LM não é a mesma para todas as crianças. Nesta situação, a aprendizagem da LP torna-se ainda mais fundamental para atingir o sucesso na comunicação e na aprendizagem.

Através das interações com o educador, com outras crianças e adultos, “as suas capacidades de compreensão e de produção linguística deverão ser progressivamente alargadas” (ME, 1997, p. 66).

## **2.1 Desenvolvimento do oral à luz dos documentos orientadores na Educação Pré-Escolar**

### **2.1.1 Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar**

Analisando as OCEPE, o desenvolvimento do oral descreve-se na área da LOAE, mais propriamente no âmbito da Linguagem Oral (ME, 1997).

Segundo este mesmo documento, o educador deve passar por diversas etapas que caracterizam a intencionalidade do processo educativo: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

O educador deve observar cada criança e o grupo para “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e onde vivem” (ME, 1997, p. 25). Após a observação contínua das crianças, de perceber o conhecimento que estas possuem e a sua evolução, é necessário que o educador adegue os métodos a cada uma.

Para proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas, o educador deve planear o processo educativo “de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando

situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima” (ME, 1997, p. 26). No entanto, é de realçar a importância para o contributo das crianças neste processo de planeamento pois permite ao educador aperceber-se da diversidade, capacidades e competências de cada criança, facilitando, assim, a aprendizagem de cada uma e do grupo.

O educador deve agir consoante o que planeou, de acordo com as especificidades de cada criança e do grupo, adaptando as atividades às propostas sugeridas pelas crianças e a possíveis imprevistos.

O educador deve “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”, ou seja, avaliar o processo e os seus efeitos (ME, 1997, p. 27).

A reflexão da avaliação realizada com as crianças permite ao educador reconhecer as aprendizagens a desenvolver em cada criança, ou seja, a avaliação serve de suporte ao planeamento futuro.

Relativamente à comunicação, segundo o ME (1997), o conhecimento que o educador possui acerca das crianças deve ser partilhado com a família da criança que também têm a responsabilidade na sua educação.

Ao educador, resta-lhe, ainda, o dever de proporcionar as condições necessárias para facilitar a transição da criança para o nível de ensino seguinte, com sucesso (ME, 1997).

### **2.1.2 Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto**

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, as três competências definidas no âmbito da comunicação podem ser associadas no desenvolvimento do oral:

- d) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;
- e) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;

- f) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos.

### 2.1.3 Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Nas Metas de Aprendizagem (ME, 2010) para a EPE, a LOAE inclui não só as aprendizagens relativas à compreensão do texto escrito e à linguagem oral, como às que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Assim, esta área subdivide-se em quatro domínios: *Consciência fonológica; Reconhecimento e escrita de palavras; Conhecimento das convenções gráficas e Compreensão de discursos orais e interação verbal.*

Quanto ao domínio da *Consciência fonológica*, este apresenta, essencialmente, metas que levam as crianças a desenvolver a consciência dos sons, ou seja, o contacto com os diferentes fonemas existentes.

No que concerne ao segundo domínio, *Reconhecimento e escrita de palavras*, este apresenta metas em que as crianças têm um contacto com a escrita de uma forma mais próxima, uma vez que as crianças têm a possibilidade de experienciar.

No domínio do *Conhecimento das convenções gráficas*, as metas estão estabelecidas, de um modo geral, para que as crianças tenham noção da importância e funcionalidade da escrita, saibam como manusear determinados objetos e colocar em prática determinadas habilidades que a escrita exige.

Por fim, o último domínio, designado por *Compreensão de discursos orais e interação verbal*, estabelece metas que incidem, principalmente, na comunicação oral.

De acordo com o mesmo documento, importa, para este estudo, o domínio *Compreensão de discursos orais e interação verbal*, uma vez que é o domínio que desenvolve o oral.

As seguintes metas são as que consideramos mais pertinentes para o nosso estudo:

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos.

Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

(ME, 2010)

Passados treze anos da criação do primeiro documento orientador para a educação pré-escolar, OCEPE (1997) até ao estabelecimento das Metas de Aprendizagem (2010), consideramos que houve uma maior especificação sobre o que o educador deve ou não fazer perante uma criança e o grupo em si e sobre quais os aspetos, conteúdos a desenvolver na sala de atividades. Importa referir que, apesar de as Metas de aprendizagem serem um instrumento regulador já revogado na EPE, ainda não foi criado outro documento regulador, contrariamente ao que ocorreu em outros ciclos, com a criação das Metas Curriculares.

De acordo com os três documentos orientadores do ensino pré-escolar, como pudemos verificar com os exemplos descritos anteriormente, os educadores devem ter em conta que todo o processo inerente à aquisição da linguagem da criança na EPE é muito importante, pois se não for adquirida e amplificada no período certo, o seu desenvolvimento linguístico poderá apresentar lacunas e atrasar o estágio mental em que a criança se encontra.

## **2.2 Linguagem Oral**

A linguagem oral é a capacidade de comunicar verbalmente entre indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade linguística. A linguagem oral permite aos falantes comunicar e interagir entre si.

Entende-se por linguagem “a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade” (Sim-Sim, 2008, p. 9).

Na comunicação oral, para além dos recursos linguísticos, são utilizados recursos paralinguísticos auxiliares, como o timbre de voz, o gesto, a expressão facial, a proximidade ou distância entre os interlocutores.

Na comunicação verbal, é necessário adequar à situação a variedade linguística a adotar, uma vez que as línguas naturais variam com a região (variação geo-linguística), com a estratificação social e com a própria situação comunicativa, onde pode ser utilizada uma variedade informal, familiar ou uma variedade mais formal e cuidada (norma culta).

Na EPE, é fundamental promover um maior domínio na linguagem oral. Para o efeito, é necessário que o educador tenha em atenção a forma como fala e se exprime, ou seja, deve exprimir-se de forma adequada e correta, pois o mesmo é um modelo para a criança (ME,1997) e normalmente diverge de modelos de casa.

É muito importante que o educador fomente o diálogo entre as crianças e dê espaço a que todas falem, desta forma vai facilitar a sua expressão e o desejo de comunicar.

O desenvolvimento da linguagem oral depende muito de saber ouvir, de ter coisas interessantes para dizer e de as querer partilhar. Assim, é preciso ter em atenção as “crianças que têm mais dificuldades em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre um determinado assunto” para que estas não se sintam desvalorizadas (ME, 1997, p. 67).

Nas OCEPE (1997), é nos momentos de comunicação criados pelo educador que a criança deve evoluir progressivamente no domínio da linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases cada vez mais complexas e corretas e adquirindo um maior domínio da expressão.

A exploração de rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas e de poesia constituem “um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética”, “permitem trabalhar ritmos, [...] facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística” (ME,1997, p. 67).

O educador necessita de proporcionar às crianças diferentes situações de comunicação “em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções”, permitindo à criança um bom desempenho no desenvolvimento das suas capacidades (ME,1997, p. 68).

No mesmo documento, a comunicação das crianças com adultos é apresentado como meio de diversificar as situações de comunicação, para que as crianças possam apropriar-se das diferentes funções da linguagem.

Os educadores carecem, também, de ter em conta a importância da comunicação não verbal, a qual permite exprimir e comunicar pensamentos através do

corpo e a descodificação de diferentes códigos quer convencionais, quer através da criação de símbolos próprios (ME,1997).

Como já foi referido, é bastante importante haver diversidade nos contextos e meios linguísticos que se apresentam às crianças. Importa, também, ter conhecimento do que são, efetivamente, palavras e é deste conceito que falaremos no tópico 2.3.

## 2.3 O que é conhecer uma palavra?

No *Dicionário de Termos Linguísticos*, (Xavier *et al.*, 1990) palavra é uma “unidade linguística sintaticamente inanalísável, pertencente a uma categoria sintática, como nome, verbo ou preposição”.

No Dicionário Terminológico do ME (2011), palavra define-se como “Item lexical pertencente a uma determinada classe, com um significado identificável ou com uma função gramatical e com forma fonológica consistente, podendo admitir variação flexional”.

Como sublinha Duarte, as palavras “são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos”. Assim, a autora estabelece uma relação de causa-efeito, o capital lexical e o sucesso escolar dos alunos. O capital lexical é “o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos” (Duarte, 2011, p. 9). Quanto menor for o capital lexical da criança, maior dificuldade terá em atribuir significado às palavras. Em contraposição, quanto maior for o seu capital lexical, menos dificuldades terá em selecionar o vocabulário que conhece, sem que seja necessário repetições lexicais.

Deste ponto de vista, podemos entender *palavra* como um utensílio de que os humanos dispõem para modelizar e compreender o mundo e agir sobre ele, ou seja, é através de palavras que nos é permitido comunicar e atuar. As palavras na figuração de Duarte & Freitas “podem caracterizar-se numa primeira aproximação como veículos que transportam de uma mente a outra uma realidade concetual” (2000, p. 69).

Pretende-se que as crianças desenvolvam o seu vocabulário. Mas o conhecimento de palavras implica vários saberes, referidos por Duarte (2011, p. 17):

- (i) Conhecer a sua forma fónica;
- (ii) Conhecer a sua forma ortográfica;
- (iii) Conhecer o(s) seus(s) significado(s);

- (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- (v) Conhecer as suas propriedades flexionais;
- (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;
- (ix) Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos.

Em primeiro lugar, para conhecer uma palavra é necessário conhecer a sua forma fónica e, o seu significado, uma vez que, ao tomarem contacto com uma palavra desconhecida, o que as crianças logo questionam é o que essa palavra significa.

Assim, desde uma idade precoce, a maioria das crianças conhece a forma fónica de muitas palavras, ou seja, é ser capaz de as reconhecer, quando alguém as pronuncia e de gerar a sua pronúncia. Certas palavras admitem mais do que uma pronúncia: têm variantes fonéticas, que também é necessário reconhecer (oiro/ouro).

Conhecer uma palavra, nas línguas que têm sistema de escrita, é saber reconhecê-la, em diferentes suportes e saber escrevê-la, segundo as normas ortográficas em vigor.

Ainda em idade pré-escolar, as crianças desenvolvem o conhecimento semântico das palavras, uma vez que a generalidade das mesmas tem múltiplas entradas semânticas: são polissémicas.

Conhecer uma palavra é, com efeito, conhecer os seus múltiplos valores semânticos, já que a maior parte das unidades lexicais tem múltiplos significados:

quando em crianças aprendemos as palavras pera e verde atribuímos-lhes como significado único, respetivamente, «um certo tipo de fruto» e «uma certa cor»; mais tarde, enriquecemos o conhecimento dessas palavras, aprendendo que pera pode igualmente significar «um interruptor elétrico com a forma de uma pera» e «barba na parte inferior do queixo» e verde «qualidade de um fruto que ainda não está maduro» e «um certo tipo de vinho (Duarte & Freitas, 2000, p. 6).

Assim, esta aprendizagem é tarefa a desenvolver ao longo da vida, logo é contínua, é multidimensional, pois “cada variante semântica impõe uma estrutura actancial e temática particular” (Bento, 2009, p. 3).

Todavia, como afirma Duarte & Freitas (2000), para conhecer uma palavra não basta conhecer o seu significado e a sua forma fónica.

Para qualquer falante escolarizado, é necessário ter em conta que, para podermos utilizar uma unidade lexical, temos que saber a que classe ou a que posição do discurso pertence.

Sobre o conhecimento anterior, a identificação da categoria gramatical, assenta a capacidade de a flexionar corretamente: os nomes, em geral, apenas aceitam morfemas de género e número; os adjetivos, na sua generalidade, aceitam flexão em género e número e alguns sofrem flexão em grau; os verbos aceitam flexão em tempo, modo, número e pessoa. Quando uma criança diz “eu posi”, está a tentar adquirir as regularidades flexionais da língua.

Analisando a frase do exemplo de Duarte & Freitas, “O temporal matou três pescadores” e “O réu assassinou dez polícias”, tanto matar como assassinar fazem parte da categoria dos verbos, ambos têm significados muito semelhantes e exigem subcategorias semelhantes, com as funções sintáticas de sujeito e de objeto direto (2000, p.71).

Ao analisar o significado dos verbos matar/assassinar verifica-se, através dos exemplos, que assassinar atribui ao sujeito a função semântica de agente (com intencionalidade de matar) e ao complemento direto o papel temático de paciente. O predicador matar todavia, no caso da primeira das frases acima mencionadas, pode atribuir o papel de fonte ao sujeito, neste caso, uma entidade não dotada de intencionalidade (O temporal), perdendo o evento a dimensão agentiva.

Conhecer uma palavra também é saber com que outras palavras se pode combinar, para formar grupos sintáticos e frases sintagmaticamente aceitáveis e semanticamente interpretáveis. Tomando, como exemplo, o verbo *vender*, o falante sabe que nem tudo pode ser vendido, como nem tudo pode ser comprado. O predicador vender seleciona vários argumentos sintáticos, isto é, tem uma grelha actancial que é necessário conhecer: X *vender* Y a Z por W. Cada argumento desempenha uma função sintática específica. Quem vende (SU); o que vende (CD), a quem vende (CI) e por quanto vende (Modificador). Decorrente do significado e dos papéis semânticos que atribuem, alguns itens verbais exigem que o sujeito e a função de objeto direto designem uma entidade humana. Para utilizarmos os exemplos de

Duarte, em “O violento sismo aterrorizou os habitantes da região”, o verbo aterrorizar exige que o objeto direto, os habitantes da cidade, designe uma identidade humana. Já na frase, “ Os habitantes da região aterrorizam o violento sismo” o objeto direto, violento sismo, não representa uma entidade humana. Por esta razão, a primeira frase pode ser interpretada por representar um estado de coisas real, enquanto a segunda frase apenas pode interpretar-se como descrição de uma situação irreal (2011, p. 15).

É necessário saber que unidades lexicais são compatíveis, sintática e semanticamente com o verbo (predicador) referido, isto é, para além das funções sintáticas, é o predicador que distribui os papéis temáticos pelos seus argumentos.

Uma outra dimensão do saber lexical, que é necessário ter em conta, é estrutura interna da palavra.

Segundo Duarte, uma das razões primordiais que faz com que tenhamos um capital lexical abundante e que aprendamos rapidamente e sem esforço “reside no facto de muitas palavras terem elementos comuns” (2011, p. 15).

Se nos centrarmos na palavra “forma”, através da junção de “r” podemos obter a palavra “formar”; ao aliarmos o prefixo “trans” a “formar” formamos a palavra “transformar”. Centrando-nos apenas nestes exemplos, podemos constatar que as palavras, “forma”, “formar” e “transformar” contêm a unidade “forma” e distinguem-se pelos elementos “r” e “trans”. Aos elementos “forma”, “r” e “trans” definimos por unidade mínimas com significado, ou seja, morfemas, pois são constituídos por um significado que está ligado com a sua forma fónica, originando palavras novas (exemplo retirado do anexo 9, [T7], intervenção 186).

Importa referir dois tipos de morfemas: os afixos e os radicais. Os radicais são “os morfemas que, numa palavra simples, [...] determinam o significado da palavra” (Duarte & Freitas, 2000, p. 74). Quanto aos morfemas afixos, estes surgem acompanhados por radicais quanto à sua posição que ocupam na palavra, os afixos que seguem os radicais denominam-se de sufixos, enquanto que os que precedem o radical apelidam-se de prefixos.

Por exemplo, ao juntarmos o sufixo “dade” à palavra base “útil”, formamos a palavra “utilidade” este sufixo permite formar nomes a partir de adjetivos. Se juntarmos o sufixo “izar” ao nome “visual”, compomos o vocábulo “visualizar”, ou seja, este sufixo permite formar verbos a partir de nomes ou adjetivos.

Neste sentido, é essencial saber que este conhecimento da junção de prefixos e sufixos origina novas palavras, pois permite-nos inferir o significado de palavras que desconhecemos pelo seu radical. Como já referido anteriormente, esta aprendizagem

permite-nos, assim, inteirar facilmente de um vasto conjunto de palavras no nosso capital lexical.

Por fim, é necessário saber em que situações a unidade pode ser utilizada para se poder obter adequação e sucesso na interação verbal entre locutor e alocutário. Assim, as palavras que a criança utiliza com os colegas, no recreio (variante diastrática e diafásica familiar, e. g., certas palavras consideradas “asneiras”) não pode utilizá-las na sala, dirigidas à educadora, porque traduzem ou podem traduzir falta de respeito.

De acordo com a investigação realizada, deve ser referido que existe um conjunto de vocábulos que é introduzido e adquirido em virtude de trabalhar áreas de conteúdo que não é especificamente a LOAE, mas CoM. Exemplo disso, na transcrição 5, as crianças aprendem a definir um *conjunto de estrelas, constelação* (Anexo 7). O mesmo ocorrerá em relação a outras áreas, como Expressões, mas como referimos, a LP é transversal e, conseqüentemente, articula-se com outras áreas.

Para melhor perceber o desenvolvimento da criança, ao nível da linguagem, abordaremos, de seguida, os estádios de desenvolvimento por que a criança passa ao longo desta primeira fase da vida.

## **2.4 O desenvolvimento da linguagem na criança**

O desenvolvimento da linguagem divide-se em dois estádios: pré-linguístico e linguístico. No estágio pré-linguístico, o bebé usa a linguagem, para comunicar os sons elementares pré-verbais, i.e., o bebé começa por discriminar os sons, com base nas suas propriedades acústicas. Já no estágio linguístico, a criança atribui “um significado à produção sonora”. O estágio pré-linguístico ocorre até cerca dos nove meses de idade (Sim-Sim, 1998, p.78). Doravante, vamos aprofundar aspetos do estágio pré-linguístico (2.4.1) e do estágio linguístico (2.4.2).

### **2.4.1 Estádio pré-linguístico**

Ainda no ventre da sua mãe, o bebé começa a reagir aos sons externos através de movimentos. Segundo Sim-Sim (1998), embora existam registos de resposta a estímulos antes do nascimento, os bebés não conseguem descodificar

convenientemente os sons: nem todos os estímulos são percebidos, i.e., pode haver discriminação do estímulo, sem que dela resulte a percepção: o reconhecimento desse estímulo como sinal. A esta capacidade de discriminação é necessário uma base para o fazer, a audição.

Como anota a mesma autora, para haver discriminação auditiva, a criança tem de ouvir o que o meio lhe proporciona e reter a informação pertinente na sua “memória sensorial”, a qual retém a informação por um período curto de tempo (p. 81).

Sim-Sim afirma que existe um conjunto de ações que nos permitem saber se o bebé apresenta uma boa diferenciação sonora, i.e., se o “bebé altera a velocidade de sucção consoante a presença de um determinado estímulo”, se existe “alteração do ritmo cardíaco” e, “quando um novo estímulo é apresentado ocorre um reflexo, por exemplo, de orientação” (1998, p. 83).

Segundo a autora, estas reações revelam uma boa capacidade de diferenciação sonora, por parte do bebé.

Os bebés reagem aos sons, desde muito cedo “categorizados por variações de intensidade, duração e frequência” (Sim-Sim, 1998, p. 84).

Depois do nascimento, o choro é a primeira e principal forma de comunicação. É através do choro que os adultos próximos do bebé poderão aperceber-se de que este não está bem e, assim, poderão socorrê-lo, nas suas necessidades. A capacidade de distinção do som da mãe e de expressões que manifestem carinho, zanga, é considerada por Sim-Sim (1998) como o primeiro reconhecimento de padrão de fala.

Quando o bebé se apercebe que, ao chorar, se suprem as suas necessidades, ele percebe que é escutado pelos outros. Outras das formas de comunicação que o bebé adquire são os sons vegetativos, como “tosse, espirros e soluços” (Sim-Sim, 1998, p. 91).

Com cerca de oito semanas de idade, o bebé começa a responder a determinados estímulos de adultos através do sorriso ou de um murmúrio e a produzir pequenos sons vocálicos semelhantes ao arrulho dos pombos, denominado palreio (Sim-Sim, 1998).

Segundo Huete, os sons produzidos pela criança têm diversas intenções e formas de expressão. Quando a criança se sente mal, produz sons rítmicos semelhantes aos sons vocálicos, *a*, *e*, *u*. Se tem fome, a criança apresenta movimentos de sucção e produz sons semelhantes às consoantes: *m*, *p*, *b*, *n*, *t*, *d*. Em

contrapartida, se a criança se sente feliz, os sons que produz aproximam-se dos fones *q, g, e r* (1994, p. 15).

Pelos cinco/seis meses, já se distingue, nas produções vocais do bebê, a tradução de conforto ou desconforto. Existe, portanto, uma “associação de bem-estar ou de incomodidade a padrões de entoação e ritmo” (Sim-Sim, 1998, p. 86).

O período que decorre até cerca dos dez meses de idade é caracterizado pela produção de sons, mais ou menos articulados, como “*mama*”, “*tata*”, ou seja, a principal característica desta etapa é a reduplicação silábica. Esta fase, é referida como o período da *lalação* ou *balbucio* (Sim-Sim, 1998, p. 92). Importa referir que ainda não têm significado semântico.

Entre os nove e os doze meses de idade, a criança apresenta desejo de imitar e produzir gestos e sons produzidos pelos adultos, de modo a que se estabeleça comunicação entre ambos, tornando-se clara a importância da estimulação externa para o desenvolvimento da linguagem. Esta imitação dos sons dos adultos designa-se por *ecolalia* (Sim-Sim, 1998).

No final do primeiro ano, o bebê têm noção da importância da comunicação, fazendo uso dela, porém, nesta etapa, já com significado. Como afirma Sim-Sim, manifesta-se “a capacidade de compreensão do significado de sequências fonológicas em contexto” (1998, p. 86).

#### **2.4.2 Estádio Linguístico**

Segundo Correia (2011, p.18) citando Pinto (2002) e Sim-Sim (1998), é por volta dos doze meses de idade que a criança começa a dizer as primeiras palavras, como “*mamã*” e “*papá*”. É importante não confundir esta etapa com a anterior, a *do balbucio*.

É nesta fase que se inicia a emissão de palavras-frase, ou seja, “a característica desta nova etapa é que uma só destas palavras tem o valor comunicativo de uma frase” (Huete, 1994, p. 24). Este período referido é como o *período holofrástico* (Sim-Sim, 2008). Como exemplifica Huete, “*achas*” pode corresponder ao enunciado frásico “*quero uma bolacha*”. Assim, a criança pode solicitar algo através de apenas uma palavra (1994, p.24).

Neste período, as palavras utilizadas pelas crianças não apresentam género, número nem flexões verbais (Sim-Sim, 2008).

Aos poucos, a criança irá usar muitas palavras e irá mostrar alguma compreensão da gramática, pronúncia, entoação e ritmo.

O desenvolvimento linguístico evidente ocorre entre os dezoito e os vinte e quatro meses de idade, quando a criança junta duas palavras para construir pequenas frases. Como refere Macias, “Estas primeiras frases são versões abreviadas das frases dos adultos, normalmente construídas apenas com substantivos e verbos, eventualmente um adjetivo e é rara a utilização de operadores comunicativos” (2002, p.23). Exemplificando, quando uma criança diz “*Mamã rua*”, ela querará dizer “*Mamã vamos à rua*”.

Segundo Sim-Sim (2008), este período de linguagem é denominado por *período telegráfico* e é no final deste período que começam a aparecer as marcas flexionais de género, número e flexões verbais.

De acordo com a mesma autora, uma criança, por volta dos dezoito meses produz em média cinquenta palavras. É nesta etapa que a aproximação às características prosódicas da produção adulta é cada vez mais notória (Sim-Sim, 1998).

A partir dos dois anos de idade, as crianças adquirem os fundamentos básicos da sintaxe e morfologia da sua língua materna (Sim-Sim, 2008).

Dos dois aos três anos de idade, dá-se uma verdadeira *explosão* na aquisição do léxico. Como anota Macias (2002), as crianças já adquiriram cerca de mil palavras, nesta fase. Por conseguinte, a criança já é capaz de dizer o seu nome, idade, de produzir pequenas frases e de reconhecer objetos. Segundo estudo efetuado por Sim-Sim em crianças de quatro, seis e nove anos de idade, podemos dizer que a criança, nesta etapa, começa a atribuir significado aos objetos e a conseguir exprimir-se sobre as suas necessidades e desejos, i.e., tendo em consideração os testes da mesma autora, a criança começa a definir verbalmente e a rotular objetos. Assim sendo, se avaliarmos através do subteste de *Definição Verbal e Nomeação*, a criança já deve ser capaz de o fazer sem grande dificuldade (Sim-Sim, 2006).

Nesta etapa, a criança usa substantivos, verbos, adjetivos, pronomes e faz as primeiras combinações de palavras.

Por volta dos três anos de idade, segundo Sim-Sim (2008, p.15), ocorre a “aquisição e consolidação das regras morfológicas básicas e pelo aumento da complexidade frásica”, ou seja, frases produzidas pelas crianças começam a ser cada vez mais extensas e com as categorias gramaticais já definidas. É nesta fase que termina o processo de desenvolvimento da discriminação (Sim-Sim, 1998).

Huete define esta fase como a etapa da não “evolução afetiva, e que se manifesta na linguagem pelo emprego reiterado do não”, ou seja, a criança nesta idade já não se deixa manipular tanto pelos pais. Considera, também, a idade dos *porquês* já que a criança sente necessidade de perceber o mundo que a rodeia: “perante qualquer coisa que não entre nos seus esquemas perceptivos, a criança pergunta porquê [...] só termina quando encontra outro centro de interesse, em que se baseia para começar outra nova” (1994, p. 33).

Sim-Sim admite que é por volta desta idade que as crianças são capazes de “discriminar os sons que pertencem ou não à respetiva língua materna” (1998, p. 78).

No período dos quatro aos cinco anos de idade, a criança melhora a sua construção gramatical, embora ainda não domine completamente todas as suas regras, surgem, já, os conectores temporais e causais; a criança joga com as palavras, compreende comparações e contrários, estabelece semelhanças e diferenças, noções espaciais, utilização de pronomes e verbos auxiliares. Apresenta um uso social da linguagem.

Referindo, novamente, o estudo de Sim-Sim (2006), resultados verificam que a partir dos quatro anos de idade a criança compreende o que o adulto diz, para, de seguida, responder corretamente ao adulto. A criança deve, ainda, conhecer as regras específicas da língua. Estas particularidades podem ser avaliadas através dos subtestes de *Compreensão de Estruturas Complexas e Complemento de Frases*.

A partir desta idade, dá-se início à consciencialização e manipulação dos sons, ou seja, à consciência fonológica (Sim-Sim, 1998).

Segundo Sim-Sim (1998, p.78), (2008, p.16) é entre os cinco/seis anos de idade que a criança “atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto”.

Entre os seis e sete anos de idade, a criança vai construindo estruturas sintáticas mais complexas, utiliza preposições, conjunções e advérbios. Evolui na conjugação verbal e articula todos os fonemas das palavras. A criança já apresenta uma linguagem completa, articulada, e a compreensão do que se diz e como se diz é adequada (Correia, 2011).

A qualidade das interações verbais da criança deve evoluir a par com o seu desenvolvimento integral. Assim, à medida que esta vai crescendo, a sua capacidade de comunicação, da utilização correta das regras da pragmática e de adaptar o seu discurso a cada situação e a cada interlocutor deve-se fazer sentir cada vez mais.

Mais uma vez, tendo em consideração o estudo realizado por Sim-Sim (2006), resultados verificam que só a partir dos seis anos de idade se torna evidente a

capacidade para reconhecer e saber aplicar as regras da língua, sabendo ajustar correções necessárias, e autenticar que existem segmentos da língua que se podem isolar. Neste sentido, os subtestes que a autora usaria para avaliar estes conhecimentos seriam o *subteste Reflexão Morfo-Sintática* e o *subteste Segmentação e Reconstrução Segmental*.

De salientar que estas etapas não acontecem, necessariamente, sempre na mesma idade, em todas as crianças, pois cada uma tem o seu ritmo de trabalho e o nível de capacidades é diferente, como refere a educadora cooperante, “depende muitos dos contextos delas e do que os adultos lhe proporcionam até à chegada do jardim”, no entanto, qualquer que seja a LM a que a criança esteja exposta, o seu percurso é idêntico, “as crianças desenvolvem-se, mais ou menos, dentro dos mesmos parâmetros, salvo exceções. Porque há exceções e porque as fasquias e as normas são flexíveis, não são rígidas” (cf. anexo 2, questão 13).

## **2.5 Estratégias para desenvolver o oral**

Na educação pré-escolar, é indispensável desenvolver atividades que promovam o enriquecimento do vocabulário e das competências comunicativas das crianças, por forma a facilitar as aprendizagens subsequentes. Neste processo de estimulação e desenvolvimento da comunicação, é de salientar a importância das “experiências de interação comunicativa, [...] quer as atividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças” (Sim-Sim, 2008, p. 37).

Existem diversas atividades lúdicas que o educador deve incluir nas suas práticas diárias, de modo a promover o desenvolvimento das interações verbais, nas crianças. De acordo com as OCEPE, as rimas, as lengalengas, as travalínguas, as adivinhas, a poesia são formas de desenvolver a comunicação verbal de forma lúdica, na sala de atividades (ME, 1997).

Narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias; debater em comum as regras do grupo; negociar a distribuição de tarefas; planear atividades e verificar resultados oralmente; transmitir mensagens ou recados são possíveis atividades que visam o desenvolvimento desta competência (ME, 1997).

Tendo em consideração a opinião da educadora do grupo em estudo, para ela existem inúmeras formas de desenvolver o oral, no entanto, acaba por referir algumas, como: “contar histórias e pedir para eles explorarem a história”; “aproveitar as histórias

que contamos para reconto”; “os registos gráficos que eles fazem, que eles depois verbalizam”; “o que estão a desenhar”; “conversas que eles têm, quando abordamos um tema, tudo aquilo que eles estão a falar sobre esse tema, as ideias que estão a debater”; “comunicações que eles fazem quando apresentam o trabalho que estiveram a desenvolver”; “as conversas quando estamos a debater temas, a forma como eles conversam entre eles”; “a forma como eles se corrigem, como ensinam o colega”. Segundo a educadora, desde o momento em que a criança verbaliza, já está a desenvolver o oral (cf. anexo 2, questão 8).

Recentemente, segundo Sim-Sim (2008), foram delineadas atividades com vista a promover o desenvolvimento do oral. Destacamos as seguintes: pedir às crianças para darem/fazerem recados; fazer jogos em que as crianças necessitam de estar atentos ao que se diz; ouvir, ler ou narrar histórias; estimular o gosto pela audição de poesias, canções, trava-línguas, lengalengas; conversar com as crianças sobre experiências vividas; proporcionar às crianças oportunidade de fazerem dramatizações; oferecer às crianças situações em que tenham de comunicar com os pares e os adultos; desenvolver jogos de linguagem e expor as crianças a situações de complexidade e diversidade do vocabulário.

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Tipo de investigação**

Dadas as condições em que o presente estudo é realizado, durante o estágio, e em interação com as crianças, numa instituição de educação pré-escolar do distrito de Viseu, a metodologia que adotámos concilia a recolha, análise e interpretação dos dados que emergem do quotidiano educativo.

A nossa investigação constitui o estudo de caso “O desenvolvimento do oral das crianças em idade pré-escolar: um estudo em contexto de prática de ensino supervisionada”. Entende-se por estudo de caso um estudo específico que procura compreender, explorar, descrever ou explicar o objeto de investigação que tem foco numa situação concreta de um contexto real (Yin, 2005).

Assim, utilizaremos as técnicas quantitativas e qualitativas que permitam adequar este estudo ao contexto das práticas educativas que implementamos. Designemos técnica quantitativa por uma técnica que “obtem dados descritivos através de um método estatístico” e que se torna mais “objetiva, mais fiel e mais exata” do que a técnica qualitativa, considerando, esta última, “um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos” (Bardin, 2009, p.141). Por outras palavras, podemos dizer que, nas técnicas quantitativas, “o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo”, já na técnica qualitativa “é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (Bardin, 2009, p. 22-23).

#### **3.2 Participantes**

O estudo realizou-se no contexto de EPE, por coincidir com o estágio que desenvolvemos no âmbito da PES III. Também porque a EPE se constitui como um grupo de participantes adequado, do ponto de vista etário, ao estudo que realizámos.

Esta investigação incidiu na abordagem do oral na EPE, num grupo de dezasseis crianças, numa instituição do concelho de Viseu.

Segue-se a tabela com algumas informações pertinentes acerca dos participantes.

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Hab. Lit.</b>	<b>Agr. Familiar</b>
A	5	Masculino	6. <sup>o</sup>	Pai, mãe, irmão (9)
			12. <sup>o</sup>	
C	3	Feminino	9. <sup>o</sup>	Pai, mãe, irmão (8)
			12. <sup>o</sup>	
F	4	Masculino	12. <sup>o</sup>	Pai, mãe, irmão (16)
			Lic.	
G	4	Masculino	Curso Profis.	Mãe
			Lic.	
Jo	4	Masculino	6. <sup>o</sup>	Pai, mãe
			9. <sup>o</sup>	
Le	3	Feminino	9. <sup>o</sup>	Pai, mãe
			9. <sup>o</sup>	
M	5	Feminino	Lic.	Pai, mãe, irmã (9)
			Lic.	
Ma	4	Feminino	9. <sup>o</sup>	Pai, mãe,
			7. <sup>o</sup>	
Mi	4	Feminino	12. <sup>o</sup>	Pai, mãe, irmã (5)
			Lic.	
R	4	Masculino	6. <sup>o</sup>	Pai, mãe, irmão (9)
			9. <sup>o</sup>	
T	3	Masculino	Ens. Univ.	Pai, mãe
			Lic.	
T.A	4	Masculino	Lic.	Pai, mãe, irmã (7), avós
			Lic.	
T.V	4	Masculino	Bac.	Mãe, irmã (0,6)
			Lic.	
G.B	3	Masculino	Lic.	Pai, mãe, irmão (4)
			12. <sup>o</sup>	
V	4	Masculino	Lic.	Pai, mãe, irmão (3)
			12. <sup>o</sup>	
Va	5	Masculino	6. <sup>o</sup>	Pai, mãe, irmão (2)
			12. <sup>o</sup>	

**Tabela 1 - Contexto do agregado familiar e sócio profissional**

De acordo com a tabela, podemos verificar que o grupo é constituído por dezasseis crianças, tendo idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, sendo assim composto por quatro crianças com três anos; nove crianças com

quatro anos e três crianças com cinco anos. Este grupo é constituído por cinco crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino.

Podemos aferir, ainda, que quase todas as crianças têm apenas um irmão, sendo que apenas uma criança tem dois irmãos e há a registar duas famílias monoparentais.

Quanto à formação académica dos pais, a maior parte deles completou o 12.<sup>o</sup> ano ou um curso superior. É de registar que três agregados familiares estão desempregados.

Nesta tabela, a caracterização do nome associado a cada criança está organizada por forma a salvaguardar o anonimato de cada sujeito. Assim, as crianças são referidas, na tabela, através das iniciais do nome de cada uma delas, respeitando a ordem alfabética. Sendo assim, a idade das crianças não aparece de forma crescente ou decrescente, mas de forma aleatória.

### **3.3 Instrumentos de recolha de dados**

Para a realização deste estudo, recorremos a gravações áudio e, posteriormente, fizemos as suas transcrições. Realizámos, também, uma entrevista semidiretiva que posteriormente foi transcrita, tal como nos incentiva Bardin quando refere que estas entrevistas semidiretivas são mais curtas e naturais do que as entrevistas não diretivas e que devem ser registadas e transcritas na sua plenitude, “incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador” (Bardin, 2009, p. 89).

Quer as gravações quer a entrevista decorreram na sala de atividades do jardim de infância.

Após termos feito as transcrições das gravações, analisámos cada uma tendo em consideração o número de cada intervenção feita por cada interveniente e respetiva percentagem. Posteriormente, centrámo-nos numa das transcrições e analisámo-la tendo em consideração os testes apresentados por Sim-Sim (2006).

Bardin (2009) descreve que a característica da análise de conteúdo é a inferência, quer as variáveis inferidas sejam baseadas em indicadores quantitativos ou não. O mesmo autor refere que a análise de conteúdo “constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos” (2009, p. 167). Neste sentido, procedemos à análise e discussão de todos os dados adquiridos.

### 3.4 Procedimento

Após distribuição dos grupos de estágio pelos jardins de infância, foram-nos dados a conhecer a instituição e o grupo com que iríamos trabalhar ao longo de um semestre. Nesse sentido, foram-nos apresentados o grupo, a educadora responsável (FL),<sup>1</sup> a educadora a tempo parcial (ED) e a assistente operacional do grupo (P).

Concedidas as autorizações formais pela Direção de Agrupamentos de Escolas, o nosso estudo centrou-se num domínio de conteúdo em relação ao qual estabelecemos três momentos: um primeiro momento de avaliação diagnóstica, com recurso a técnicas qualitativas que nos permitiram delimitar a situação inicial das crianças, em relação ao desenvolvimento do oral.

Após termos conhecimento da rotina do grupo, decidimos qual seria o melhor momento do dia para incidir a avaliação do presente estudo, momento intitulado por *Comunicações*. Ao longo do semestre, foi alterado apresentando dois horários diferentes. Passamos a especificar num primeiro tempo, este momento foi gravado no final do dia, onde as crianças se encontram reunidas na manta, em grande grupo, em forma de U, com a estagiária dinamizadora em frente às crianças. Como o grupo apresentava alguns elementos bastante desestabilizadores, procurámos intercalar essas crianças com elementos mais calmos e as restantes estagiárias encontravam-se nesses focos mais críticos.

Quanto ao momento em si, é o espaço reservado ao diálogo sobre os acontecimentos do dia e do trabalho autónomo, daí considerarmos ser um dos melhores, pois é o espaço onde eles têm maior público: “quando eles estão a comunicar, eles estão a fazer mentalmente uma estruturação do pensamento, a organizar o pensamento para depois o conseguirem transmitir”, ou seja, “eles têm de comunicar com sentido. Ao comunicar com sentido, eles têm de fazer o esforço para organizar toda a sua comunicação, toda a sua expressividade para se fazerem entender”, assim sendo, podemos considerar que é o espaço pleno do que é a expressão oral (cf. anexo 2, questão 10). As crianças referem o que fizeram ao longo do dia e, em especial, o que cada um fez na sua área de interesse, seguindo, por norma, um guião que responde às questões **Onde estiveste?** “Em que área estiveste?” (intervenção 9, transcrição T3), **Com quem?** “Olha, e estava alguém contigo na área? Na casinha das bonecas? Quem?” (intervenção 21, transcrição T3), **O que fizeste?** “Casinha e o que é que tu fizeste na casinha?” (intervenção 11,

---

<sup>1</sup> Estas iniciais servem para identificar a quem nos referimos, em contexto de sala de atividades.

transcrição T3), **Como?** “Brincaste? E brincaste ao quê? O que é que fizeste lá?” (intervenção 13, transcrição T3), **Gostaste?** “E tu gostas?” (intervenção 19, transcrição T3) (Cf. Anexo 5).

Por fim, é registado o comportamento do dia, após a auto e heteroavaliação do grupo.

Neste momento do dia, de aproximadamente trinta minutos, decidimos fazer gravações áudio que nos serviram de guias para poder tirar conclusões para o nosso estudo.

Numa situação inicial, decidimos colocar o gravador escondido ao lado da estagiária dinamizadora (E), no entanto, na quarta gravação, o gravador encontrava-se no centro do grupo. Esta situação foi propositada para ver se suscitava reações por parte das crianças. A curiosidade destas despertou e este facto foi evidente após logo os primeiros minutos: “Porque está este telemóvel aqui na manta? De quem é?”. Assim, a educadora responsável pelo estudo decidiu parar a gravação e explicar ao grupo que não era um telemóvel, mas sim um gravador e qual o propósito porque ali estava. As crianças mostraram-se recetivas e a dinamização continuou com normalidade.

De referir que, a estagiária dinamizadora responsável por este momento nem sempre era a mesma, pois a unidade curricular de PES III assim o determina, ou seja, que fôssemos alternando ao longo das semanas, para que todas pudessem cumprir o estabelecido. Apesar desta situação, o esperado para este momento assentava nos mesmos procedimentos e modelo, sendo que todas as estagiárias tinham conhecimento deles.

Foi feito um conjunto de registos áudio, no entanto, os primeiros quatro serviram apenas para familiarizar as crianças com o aparelho no contexto da sala de atividades. A partir da quinta gravação, foi testado o modelo de transcrição a adotar e as seguintes foram transcritas, mais tarde.

Como já referimos anteriormente, este momento teve duas situações diferentes de horário, primeiramente ao fim da tarde e, posteriormente, ao fim da manhã, a partir do dia 21 de novembro. A mudança deste momento para de manhã decorreu do comportamento notado no grupo e na falta de atenção em participar neste momento. Assim, FL propôs um diálogo sobre quando seria mais pertinente este momento, pois “eles próprios têm que sentir necessidade da mudança e só assim faz sentido. E como faz sentido já não condiciona. Portanto, porque faz sentido para eles, é uma coisa que é pedida por eles, por isso não condiciona, antes obedece”. Através do sistema de

votação, decidiu-se que seria melhor o trabalho autónomo ser na parte de manhã (cf. anexo 2, questão 11).

Resultante do diálogo estabelecido pelo grupo e FL, o procedimento das gravações áudio permaneceu, contudo o período de gravação passou a ser menor. O trabalho autónomo continuava, embora que o tempo fosse reduzido, para cerca de metade, e, o momento intitulado por *comunicações*, era, de igual forma, o discurso em que relatavam o que tinham feito, onde, como, com quem e se gostaram. No entanto, a avaliação do comportamento diário, como era de prever, foi banido deste espaço, apesar de permanecer na rotina do grupo.

Num segundo momento, foi realizada uma entrevista à FL com o intuito de aferir qual a sua opinião acerca do desenvolvimento do oral, quais as estratégias e a importância de estar preparada para imprevistos, ou seja, qual a necessidade de mudança da rotina, em crianças em idade pré-escolar.

Quer as gravações quer a entrevista foram gravadas em áudio, de acordo com autorização prévia, e, posteriormente, transcritas.

Por fim, foi feito um registo dos resultados obtidos que nos permitiram avaliar e esclarecer os resultados e o próprio processo que conduziu a esses mesmos resultados.

### **3.5 Técnicas de análise dos dados**

Inicialmente, como já foi referido, começou-se por fazer gravações áudio, no momento, designado pela educadora cooperante como Comunicações. Este momento compilou um total de doze gravações, das quais as primeiras quatro serviram para tranquilizar o grupo e para que se ambientassem ao gravador e, neste sentido, não foram transcritas.

Das oito sobrantes, três corresponderam à realização do momento das comunicações durante a parte da tarde e, por isso, a duração de cada um destes momentos é maior, como já havíamos referido atrás. A média de duração destes momentos é de 28 minutos.

As restantes cinco foram gravadas na parte da manhã, após alteração da rotina. Como se pode constatar na tabela 2, a média deste momento é de 14 minutos, cerca de metade do tempo ocupado no momento da rotina.

De salientar, nesta mesma tabela, a gravação do dia 28 de novembro [T4], que corresponde à primeira transcrição efetuada após alteração da rotina e, por isso, é a

que dura menos tempo em relação ao grupo de gravações do período da tarde e a que dura mais em relação ao período de gravações de manhã.

Segue a próxima tabela, respeitante às gravações efetuadas por semana, dias, minutos e número de páginas que cada uma contém.

Registo total de gravações					
Cód.	Transcrição semana	Dia	Momento da rotina	Duração	Nº. de p.
	1.ª semana	31 de outubro	Tarde		
	2.ª semana	5 de novembro	Tarde		
		6 de novembro	Tarde		
		7 de novembro	Tarde		
T1	3.ª semana	12 de novembro	Tarde	23:34	15 p.
T2		13 de novembro	Tarde	24:53	14 p.
T3	4.ª semana	20 de novembro	Tarde	36:07	24 p.
T4	5.ª semana	28 de novembro	Manhã	23:30	17 p.
	6.ª semana	dezembro			
	7.ª semana	dezembro			
T5	8.ª semana	7 de janeiro "Projeto das estrelas"	Manhã	9:58	7 p.
T6		8 de janeiro	Manhã	12:04	8 p.
T7	9ª semana	14 de janeiro	Manhã	12:38	9 p.
T8		15 de janeiro	Manhã	13:36	10p.

**Tabela 2 - Registo de gravações**

Relativamente ao critério de gravação, sempre que o momento *comunicações* ocorria, era gravado. Houve dias em que o agrupamento tinha projetos planeados, por exemplo, ir à biblioteca municipal, e, nesta condição, a gravação não pôde ser

efetuada. A destacar a 6.ª e 7.ª semana em que nenhum dia foi gravado, este facto deveu-se à preparação e ensaios da festa de Natal.

Todas as gravações a partir da 3.ª semana foram transcritas, posteriormente.

Assim, nesta sequência, pesquisámos normas de transcrição que já haviam sido utilizadas em crianças e que poderiam ser empregues nesta investigação.

Tendo em consideração Ramilo e Freitas (2001), que nos alerta para a responsabilidade de escolher bem o tipo de transcrição a aplicar, uma vez que toda esta preocupação inicial influencia no resultado final da investigação, analisámos o método de GARS<sup>2</sup>, REDIP<sup>3</sup>, NURC<sup>4</sup>, NERC-47<sup>5</sup>, NERC-50<sup>6</sup> e CHAT<sup>7</sup>. De entre estes métodos, o que considerámos mais pertinente, na sua globalidade, por ser o mais próximo da ortografia vigente e, assim, mais fácil de decifrar aos desconhecidos, foi o método REDIP.

Após escolha do método a adotar, foi feita uma verificação de exequibilidade deste à gravação do dia 12 de novembro de 2012, [T1]. Realizada esta verificação, o método tornou-se viável, acrescentando, apenas, uma pequena característica, i.e., quando se verificava algum acontecimento efetuado na sala de atividades, como o som produzido por um telemóvel, que poderia provocar alguma agitação por parte das crianças, colocar-se-ia esta ocorrência descrita entre parêntesis.

Seguidamente, continuou-se este processo de gravação e, em simultâneo, foram transcritas as gravações.

Como forma de recolher informação pertinente para o desenrolar da investigação, foram criadas tabelas respeitantes a cada gravação que compilavam o número de intervenções feito por cada participante e a percentagem que representava.

Tendo em consideração que a apresentação de um trabalho representa o pleno do que é a expressão oral, centrámo-nos na gravação [T5], dia 7 de janeiro de 2013, designado por “Projeto das estrelas”, para poder obter dados para a investigação.

Depois de terminado o período de recolha de dados foi, então, realizado um trabalho de organização da informação recolhida e a sua análise. Posteriormente, serão explicitadas as conclusões do estudo.

---

<sup>2</sup> Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, dirigido por Claire Blanche-Benveniste.

<sup>3</sup> Projeto desenvolvido no ILTEC, em cooperação com o CLUL e a Universidade Aberta.

<sup>4</sup> Norma Urbana Culta, projeto de investigação brasileiro relacionado com a língua falada.

<sup>5</sup> Versões do Network of European Reference Corpora, projeto da Comissão Europeia para o estabelecimento de convenções gerais em corpora de referência.

<sup>6</sup> Versões do Network of European Reference Corpora, projeto da Comissão Europeia para o estabelecimento de convenções gerais em corpora de referência.

<sup>7</sup> Codes for the Human Analysis of Transcripts.

## **4. Apresentação e discussão de dados**

### **4.1 Análise das transcrições**

Os seguintes dados irão fazer alusão aos agentes do contexto educativo em que implementámos a nossa ação. Assim sendo, estes estão representados com a/s inicial/is do nome de cada criança e/ou adulto, com vista a facilitar a organização do trabalho dos investigadores, aquando da transcrição das gravações efetuadas no âmbito desta investigação.

Respeitante à transcrição 1 [T1], esta é relativa ao dia 12 de novembro de 2012 (cf. anexo 3). Relativamente aos dados que obtivemos após análise desta transcrição, destacamos o facto de o participante com maior percentagem de intervenção ser a educadora (E), com cerca de 44%. Não esquecendo que a sigla J e L pertence também a adultos, este total de percentagem de adulto perfaz os 48% de intervenção (cf. anexo 11). No que diz respeito à intervenção das crianças, a criança F é a que tem maior percentagem de intervenção, com cerca de 7%, seguindo-se a criança Mi, com 6% (cf. anexo 11).

No que concerne à transcrição 2 [T2], reporta-se ao dia 13 de novembro de 2012 (cf. anexo 4). Quanto aos dados que podemos aferir desta transcrição, verificamos que a educadora (E) tem uma percentagem com cerca de 48% de intervenção e a soma de todos os adultos, presentes na sala de atividades, consoma cerca de 48% do tempo ocupado para as comunicações (cf. anexo 12). No que diz respeito à intervenção das crianças, a percentagem com maior incidência é Mi, com cerca de 11% de intervenções, seguindo-se o T.V com 9% (cf. anexo 12).

Relativamente à transcrição 3 [T3] (Anexo 5), que diz respeito à análise do dia 20 de novembro de 2012, a percentagem de intervenção da educadora (E) é de cerca de 43%, sendo que a total de adultos, incluindo as de E, An e L, é de 46% (cf. anexo 13). No que concerne às percentagens com maior número de intervenção, neste momento de comunicação, foi Mi com cerca de 9% de intervenção, seguindo-se A e M com cerca de 6% (cf. anexo 13).

A transcrição 4 [T4] é relativa ao dia 28 de novembro de 2012 (cf. anexo 6). Como dados a assinalar nesta tabela, realçamos a percentagem da educadora (E), com 37% de intervenção. O total de percentagem de intervenção dos adultos, nesta comunicação é de 38% (cf. anexo 14). As crianças com maior destaque de

intervenção foram M, com 12%, e Jo com 10%. As restantes tiveram 6% ou menos de 6% de intervenção (cf. anexo 14).

A transcrição 5 [T5] (cf. anexo 7) será analisada mais ao pormenor no tópico a seguir.

A transcrição 6 [T6] é respeitante ao dia 8 de janeiro de 2013 (cf. anexo 8). Tendo em consideração os dados apresentados na tabela, a educadora apresenta 40% de intervenção. E, An, L e J representam cerca de 56% de intervenção em todo o tempo de comunicação (cf. anexo 15). A e Va são as crianças com maior percentagem de intervenção com 14% e 8%, respetivamente (cf. anexo 15).

A transcrição 7 [T7] diz respeito à gravação do dia 14 de janeiro de 2013 (cf. anexo 9). Considerando as percentagens dos adultos, presentes na comunicação deste dia, esta foi de cerca de 48%, isto é, E com 42%, An e L com cerca de 6% cada (cf. anexo 16). Alusivo às percentagens das crianças com maior incidência, destacamos duas crianças: a criança A, com 15% e a criança Mi com 14%. O restante das crianças teve uma percentagem de intervenção inferior a 5% (cf. anexo 16).

Por fim, a transcrição 8 [T8] é referente ao dia 15 de janeiro de 2013 (cf. anexo 10). Quanto aos dados que podemos obter desta transcrição, podemos apurar que a E tem uma percentagem de 46% e, juntamente com os outros adultos, L, J e An, no total, perfazem cerca de 55% de intervenção (cf. anexo 17). No que concerne às percentagens das crianças com maior número de intervenção, neste momento de comunicação, foi Jo com cerca de 10% de intervenção, seguindo-se L com 8% (Anexo 17).

Tendo em consideração todos os dados presentes nas tabelas, foi notório que em todas as transcrições a educadora foi quem teve maior percentagem de intervenção e, também, a intervenção da mesma foi sempre superior a 35%.

Tendo em conta o número de páginas e de tempo de gravação da transcrição [T2], com 14 páginas e 24:53 min e da transcrição [T4], com 17 páginas e 23:30min, podemos verificar que embora o número de páginas aumente, o tempo é menor. Podemos dizer que esta situação pode ocorrer por diversas formas: a) Ao longo das gravações há várias situações impercetíveis, ou seja, as crianças sobrepõem-se nas intervenções e o ruído de fundo inviabiliza a compreensão e transcrição da informação nas três primeiras transcrições, evidenciámos esta situação na intervenção 70 da transcrição [T1] “C fala mas não se percebe” (cf. anexo 3); b) a dinamização orientada pelas educadoras estagiárias segue um guião dirigido a cada uma das crianças do grupo, como já foi referido em 5.4. Este guião contemplava as questões: *onde*

*estiveste? Com quem? O que fizeste? Como fizeste? E gostaste?* Apesar de ser estruturado, as transcrições denotaram participações aleatórias e divergentes do objetivo deste momento. Um exemplo disso é no anexo 3, na intervenção 13 quando uma criança diz “T.V: Gato”, quando apenas iniciávamos a conversa; c) à medida que a duração do momento foi avançando, a educadora constantemente reitera e recupera a atenção do grupo, o que nos parece revelar algum cansaço e dispersão do grupo, considerando ainda as características descritas no ponto 2.1.2. Podemos ver este facto presente, por exemplo, nas intervenções número 7 e 38 do anexo 3 “E: shshsh... é do G”, “E: Esse jogo?.Olha eu não estou a ouvir”. Por fim, o último aspeto a considerar é a própria organização da rotina que até ao dia 21 de novembro propiciava alguma dispersão, pelo que as crianças estavam das 13:30min às 14:45 min em trabalho autónomo. Após este momento, as crianças tinham de se organizar em grupo, o que provocava resistência por passarem ao momento de comunicações, exigindo-se delas muita concentração e cumprimento de regras.

A partir da quarta gravação [T4 a T8], o tempo diminui bem como o número de páginas de transcrição, numa relação de percentagem. A estrutura do guião manteve-se, mas o momento da rotina passou para o período da manhã e durou aproximadamente 15 min. Esta mudança proporcionou a organização mais eficaz do grupo que agora se manteve mais concentrado. Nestas transcrições a participação das crianças parece ser mais focalizada “E: Em que área é que esteve.”, “M: Eu estive nas Ciências”, “E: Estiveste com quem M?”, “M: Com a Mi”, “E: O que é que tu fizeste lá? Na área das Ciências?”, “M: Eu comecei por querer fazer uma experiência”, este é um exemplo evidente dessa situação, verificado na gravação [T6], nas primeiras intervenções (cf. anexo 8).

Comparando o tempo de comunicação com o número de intervenções, podemos verificar que à medida que o tempo diminui, o número de intervenções é menor, por exemplo, na [T1] o número total de intervenções é de 494 e foram gravados 23:34, já na [T5] foram gravados 9:58 min dos quais surgiram, no total, 185 intervenções, por parte de todo o público presente (cf. anexo 3 e 7).

Através destes valores e ao debruçarmo-nos nas transcrições, podemos concluir que o número de intervenções por minuto diminui a par com o menor tempo de gravação, isto é, na [T1] ao dividirmos o número de intervenções pelo número de minutos, este dará uma média de 21 intervenções por minuto. Se fizermos o mesmo processo na [T5], este já dará cerca de 19 intervenções por minuto. Assim, podemos constatar que apesar de haver menor número de intervenções, na [T5], estas

tornam-se mais longas e mais pertinentes, o que se pode comprovar a partir da quarta transcrição, como já referimos anteriormente.

## 4.2 Análise da transcrição 5 [T5]

Participantes	Nº de intervenções	Percentagem(%)
E	65	35,1
A	25	13,5
FL	20	10,8
M	15	8,1
L	10	5,4
Mi	9	4,9
F	6	3,2
G	6	3,2
Som	6	3,2
R	5	2,7
Jo	5	2,7
Ma	4	2,2
C	3	1,6
Grande grupo	3	1,6
T.V	2	1,1
T.A	1	0,5
<b>TOTAL</b>	<b>185</b>	<b>100%</b>

Tabela 3- Análise da transcrição 5 [T5]

Participantes adultos	Percentagem (%)
E	35,1
FL	10,8
L	5,4
<b>TOTAL</b>	<b>51,3</b>

Tabela 4 - Percentagem de intervenção dos adultos na [T5]

A transcrição 5 [T5] é relativa ao dia 7 de janeiro de 2013, e diz respeito à apresentação de um projeto denominado “O que são estrelas?”, o qual foi desenvolvido ao longo de três meses, iniciado em novembro de 2012, por um grupo restrito de crianças, A, T.V, Va e C.

Relativamente aos dados da análise desta transcrição, podemos destacar que o número de intervenções da educadora é superior ao de todas as crianças, com cerca de 35% na ocupação do tempo. Tendo, ainda, em consideração que a sigla L e FL são adultos presentes na sala de atividades, podemos dizer que a percentagem de intervenção dos adultos é de cerca de 51%, ou seja, o número de intervenções do adulto é cerca de mais de metade de toda a interação (cf. Tabela 4).

A participação dos adultos resulta de processos de orientação da apresentação do projeto, bem como da introdução de conceitos, manutenção do grupo e coordenação e gestão da participação individual e de grupo.

No que diz respeito à intervenção das crianças, a percentagem com maior incidência é a de A, com cerca de 14% das intervenções, seguindo-se a de M com 8%.

Apesar de A ter uma maior percentagem, M seleciona mais a informação que é solicitada quando é questionada ou quando ela a introduz. Exemplificando, “M: Aquilo que nós chamamos de bússola é a rosa dos ventos que nos indica este, oeste, norte e sul” [T5] (cf. anexo 7).

Contrariamente, A é, sucessivas vezes, interrompido por outras crianças/adultos, tendo necessidade de repetir ou continuar o que estava a descrever. Por exemplo, “A: Aprendi que as estrelas eram um, sol” [T5] e “A: E também as estrelas são cadentes” [T5] (cf. anexo 7).

Tendo em consideração que este momento é da responsabilidade das crianças A, T.V, Va e C, procederemos, agora, à análise da sua participação.

Relativamente à criança cuja inicial do nome é A, já a destacámos como sendo a criança com maior percentagem de intervenção, 14%. De realçar que Va não esteve presente na apresentação, daí não constar na lista de participantes e o T.V encontrava-se fora do espaço de comunicações, daí a sua reduzida participação nesta apresentação. Resta-nos centrar na criança C, que interage apenas com uma percentagem de cerca de 2%. No entanto, deve ser referido que esta criança apenas tem três anos de idade.

### **4.3 Subtestes de avaliação da linguagem oral**

Sim-Sim (2006) desenvolveu um estudo que teve como principal objetivo facultar alguns materiais de avaliação do desenvolvimento da linguagem oral para facilitar possíveis estudos em crianças sobre as suas capacidades de compreensão e

expressão oral e perceber dificuldades sentidas na aquisição e desenvolvimento da LM.

Para este estudo de Sim-Sim, não foram tidas em conta características importantes, deixando de lado a apreciação do desenvolvimento do discurso narrativo, avaliação da capacidade de discriminação auditiva e do desenvolvimento pragmático, pela razão de não ser possível de se aplicar no momento do estudo. Assim, consideraram, como já em investigações internacionais, ser mais relevante as seguintes características: o domínio lexical, sintático e fonológico, que se subdividiram em dois tipos de capacidade, as capacidades recetivas e expressivas (Sim-Sim, 2006).

Neste sentido, a autora desenvolveu seis subtestes: *Definição Verbal*; *Nomeação*; *Compreensão de Estruturas Complexas*; *Completamento de Frases*; *Reflexão Morfo-Sintática e Segmentação e Reconstrução Segmental* (Sim-Sim, 2006, p.5).

O primeiro subteste (*Definição Verbal*) visa “obter da criança o significado que ela possui de determinada palavra”, ou seja, tendo em consideração todas as características que a criança aponta para um vocábulo, quais as que considera mais pertinentes, perceber como ela a define (Sim-Sim, 2006, p.7).

Não esquecendo que cada criança tem a sua idade e as suas próprias experiências, numa mesma palavra pode haver significados diferentes para diferentes crianças, assim como à medida que a criança vai crescendo pode desenvolver e mudar a sua forma de definir uma palavra.

Por sua vez, o subteste designado por *Nomeação* consiste na “apreciação da capacidade de atribuição de rótulos lexicais a itens do conhecimento do quotidiano das crianças”, i.e., *Nomeação* é ter a capacidade de designar objetos e estados (Sim-Sim, 2006, p.14). Assim como o subteste *Definição Verbal*, também neste é imprescindível saber que cada criança, dependendo do seu contexto, pode deixar que o domínio lexical seja influenciado pelas suas vivências. Em suma, enquanto que a *Definição Verbal* consiste na atribuição de significados a uma palavra, a *Nomeação* é o inverso, ou seja, são dadas à criança características/desenhos de determinados vocábulos e é-lhes pedido para o rotularem, atribuindo-lhes uma etiqueta.

Relativamente ao subteste *Compreensão de Estruturas Complexas*, este visa “avaliar o reconhecimento de um enunciado descontextualizado”, ou seja, verificar se o adulto ao pronunciar um enunciado incorreto e questionar a criança, ela consegue aperceber-se dessa incorreção respondendo de forma correta (Sim-Sim, 2006, p.7).

Importa referir que antes da produção de qualquer enunciado de resposta, a criança precisa de compreender o enunciado proferido pelo adulto, pois caso não o perceba não conseguirá responder de forma correta (Sim-Sim, 2006).

Indo ao encontro desta situação, como é referido no enquadramento teórico, recuperamos, aqui, que a aquisição da linguagem implica ter conhecimento das regras da língua, sendo elas a fonologia (sons e combinações), a morfologia (forma e estrutura interna das palavras), a sintaxe (forma de organizar as palavras em frases), a semântica (significado, interpretação e a sua posição nas frases) e, por fim, a pragmática (adequação ao contexto da comunicação).

Este conhecimento das regras da língua é desenvolvido ao longo do crescimento da criança. Dependendo deste conhecimento, podemos aferir quais as competências que já integrou linguisticamente, avaliando o nível de compreensão e produção que a criança demonstra. A este processo é chamado *Complemento de frases*, o qual “requer do sujeito a capacidade de restaurar a frase truncada através da identificação de um, dois ou três elementos em falta e que sejam, em simultâneo, semântica e sintaticamente aceitáveis na frase proposta” (Sim-Sim, 2006, p. 7).

O subteste referente à *Reflexão Morfo-Sintática* consiste em ter presente as regras específicas da língua e, aquando de uma incorreção, ter a capacidade de corrigir e justificar a escolha na correção, i.e., “é pedido à criança que julgue se uma frase é ou não gramatical e que, em caso de agramaticalidade, detete o erro e o corrija” (Sim-Sim, 2006, p. 7).

Esta capacidade de explicar a incorreção é a última etapa do processo. Antes disso, a criança repete simplesmente as frases incorretas, deteta o erro e, num passo seguinte, deteta a sua correção.

Por fim, o último subteste refere-se à *Segmentação e Reconstrução Segmental*, que “tem como objetivo avaliar a capacidade de reconhecimento de que a cadeia falada é constituída por segmentos que é possível isolar e reconhecer” (Sim-Sim, 2006, p. 7).

Estes segmentos podem ser unidades lexicais, sílabas ou fonemas. De acordo com Sim-Sim (2006), na segmentação o reconhecimento de fonemas é mais moroso que o de sílabas e, por sua vez, o reconhecimento de sílabas é mais demorado do que o reconhecimento de palavras.

Relativamente à reconstrução, Sim-Sim define esta etapa como o encadeamento dos segmentos dados que se encontravam, anteriormente, isolados. Neste sentido, considera este processo menos moroso que a segmentação (2006).

Tendo em consideração este estudo e analisando uma das transcrições que fizemos, transcrição 5 [T5], debruçar-nos-emos sobre a forma como alguns conceitos foram introduzidos, no momento das comunicações, pelos vários intervenientes. Esta transcrição corresponde ao dia 7 de janeiro de 2013. O grupo de crianças apresentava o projeto, desenvolvido ao longo de três meses, intitulado “O que são estrelas?”. Assim, segue-se a seguinte tabela que identifica os conceitos introduzidos e discutidos, bem como a quem são atribuídos.

<b>Vocábulos</b>	<b>Quem introduz</b>
Estrelas	E
Sol	A
Estrelas Cadentes	A
Pólo Norte	A
Estrela Polar	E
Céu	A
Astronautas	M
Asteroides	M
Astrónomos	FL
Naves Espaciais	M
Foguetão	F
Astros	E
Bússola	M
Rosa dos ventos	M
Constelação	FI
Estrela (têm nomes)	FL
Nave	E
Espaço	E
Vaivéns	M

**Tabela 5 - Conceitos introduzidos pelas crianças**

Após a construção desta tabela, que nos permite obter a informação de quem introduziu determinado conceito, seguiu-se uma análise mais cuidada à transcrição 5, que teve como objetivo perceber de que forma são introduzidos estes vocábulos, a partir dos subtestes de *Nomeação* e *Definição verbal*.

O primeiro conceito identificado nesta intervenção foi *estrelas*. Este vocábulo foi introduzido pela educadora (E) responsável pela dinamização do momento, quando questionou o grupo acerca do projeto. Isto implicou a introdução da palavra *estrelas*, identificando, assim, o subteste *Nomeação*.

De seguida, foi proferida a palavra *sol* pela criança A, sendo que se referiu a esta para explicar o que são *estrelas* “A- Aprendi que as estrelas eram um, sol” [T5]. A criança A continua a definir este conceito, pois numa das intervenções seguintes aponta outra característica “A- E também as estrelas são cadentes” [T5] (cf. anexo 7).

As palavras que surgiram, de seguida, foram a palavra *Estrelas Cadentes*, *Pólo Norte* e *Estrela Polar*, pela ordem respetiva. As palavras *Estrelas Cadentes* e *Pólo Norte* foram referidas pela criança A, que caracterizou as estrelas como sendo cadentes “A: E também as estrelas são cadentes”, e afirmou que “A: E as estrelas e nós temos o Pólo Norte”, coincidindo com a capacidade de nomear, pois não define o que são estrelas cadentes nem o que é o Polo Norte mas apenas nomeia. O vocábulo *Estrela Polar* surgiu após questionamento da Educadora sobre como se chama à estrela que brilha mais, ou seja, a educadora explica o conceito e tenta que o grupo nomeie, assim, o subteste de *Nomeação* [T5] (cf. anexo 7).

A palavra *Céu* surge quando uma criança diz “A: E a estrela cadente é uma estrela que brilha muito quando vai cair do céu”; neste sentido, o vocábulo *céu* é apenas nomeado, no entanto a criança usa o vocábulo para explicar que as estrelas cadentes, quando brilham, caem do céu. Assim sendo, a utilização desta palavra cabe no que se definiu de subteste *Definição Verbal*, pelo que é mais uma ocorrência [T5] (cf. anexo 7).

*Astronautas*, *asteroides* e *astrónomos* surgem da questão “E: Quem é que estuda as estrelas?” à qual a criança M responde que são os astronautas e mais tarde a mesma criança responde que são os Asteroides e, por fim, FL responde à questão dizendo que são os Astronautas. Neste sentido, constatamos a tentativa da Educadora fazer nomear o conceito sobre o qual se discute. Primeiro é explicado o conceito da palavra e a educadora procura que o grupo a consiga rotular. A par com esta situação, surge o termo *naves espaciais*, que apenas é referido “M: Olha e eu sei o que são, são naves espaciais!”. Igualmente, nesta situação, se aplica o subteste de *Nomeação* [T5] (cf. anexo 7). “E: O que é que tu estudaste sobre as estrelas? O que são, as estrelas?”, “F: Um foguetão”, “E: São astros”, a palavra *foguetão* assim como *astros* decorre da explicação do que são estrelas para aquela criança e adulto, respetivamente. Neste sentido, é considerado que se utilizou o subteste de *Definição Verbal* [T5] (cf. anexo 7).

O termo *bússola* foi utilizado pela criança M, apenas para nomear, no entanto a palavra *rosa dos ventos* foi utilizada para explicar o que é a *bússola* “M: Aquilo que nós chamamos de bússola é a rosa dos ventos que nos indica este, oeste, norte e sul”. Neste sentido, para *bússola*, consideramos que se evidencia a capacidade de nomear, enquanto que *rosa dos ventos* já se constata a capacidade de definir.

Relativamente à palavra *Constelações*, esta foi introduzida pela educadora após questionar o grupo como se apelidava um conjunto de estrelas e este não soube

responder. Assim sendo, apesar de a educadora tentar que o grupo nomeasse o termo correto, acabou por fazê-lo. De seguida, explicou ao grupo que as estrelas, tal como nós têm nomes, nesta situação, o subteste presente foi o *Definição Verbal*.

Por fim, surgem os conceitos *nave*, *espaço* e *vaivéns*. *Nave* e *espaço* surgiram da explicação da educadora, sobre o que é ser astronauta “E: Não, astronauta é uma pessoa que vai para, na nave, vai para o espaço”, enquanto que o termo *vaivéns* surge de uma curiosidade manifestada por uma criança em partilhar com os colegas o que sabia acerca deste conceito “M: E, e, sabes? Há vaivéns que vêm e voltam e há um outro, as naves espaciais, ficam lá durante um bocadinho e depois é que vão embora”. Estes três vocábulos não são apenas nomeados, mas sim explicados e definidos e, nesse sentido, identificado o subteste *Definição Verbal* [T5] (cf. anexo 7).

Tendo em consideração tudo o que foi dito e explicado anteriormente, podemos aferir que apenas dois dos seis subtestes foram identificados nesta intervenção: o subteste *Definição Verbal* e subteste *Nomeação*.

Passamos a sintetizar o que foi dito na seguinte tabela, sabendo que a primeira coluna diz respeito aos vocábulos introduzidos nesta intervenção; a segunda coluna faz referência a quem os introduziu; quando estamos a identificar o subteste, na terceira coluna, estamos a basearmo-nos no momento em que surgiram pela primeira vez estes vocábulos, nesta transcrição e, ao longo da [T5]. As quartas e quinta colunas dizem respeito ao número de vezes em que a palavra surgiu como subteste *Nomeação* e *Definição Verbal*. Por último, a sexta coluna diz respeito ao número total de vezes que a palavra surgiu na intervenção.

A tabela está organizada por forma de aparecimento dos conceitos, uma vez que seria mais fácil localizar e selecionar informação para o corpo de texto.

<b>Vocábulos</b>	<b>Quem introduz</b>	<b>Subteste</b>	<b>Nomeação</b>	<b>Definição Verbal</b>	<b>Número de repetições</b>
Estrelas	E	<i>Nomeação</i>	25	28	53
Sol	A	<i>Definição Verbal</i>	2	6	8
Estrelas Cadentes	A	<i>Nomeação</i>	5	3	8
Pólo Norte	A	<i>Nomeação</i>	5	7	12
Estrela Polar	E	<i>Nomeação</i>	6		6
Céu	A	<i>Definição Verbal</i>	1	4	5
Astronautas	M	<i>Nomeação</i>	5	1	6
Asteroides	M	<i>Nomeação</i>	1		1
Astrónomos	FL	<i>Nomeação</i>	4		4
Naves Espaciais	M	<i>Nomeação</i>	1	2	3
Foguetão	F	<i>Definição Verbal</i>	1		1
Astros	E	<i>Definição Verbal</i>		2	2
Bússola	M	<i>Nomeação</i>	1		1
Rosa dos ventos	M	<i>Definição Verbal</i>		1	1
Constelação	FI	<i>Nomeação</i>	6		6
Estrela (têm nomes)	FL	<i>Definição Verbal</i>		3	3
Nave	E	<i>Definição Verbal</i>		2	2
Espaço	E	<i>Definição Verbal</i>		2	2
Vaivéns	M	<i>Definição Verbal</i>		1	1

**Tabela 6 – Aplicação dos subtestes de nomeação e definição verbal**

A educadora consta da tabela porque é ela quem introduz alguns conceitos, usa diferentes estratégias de modo a intervir no discurso, nomeadamente o que se assemelha aos subtestes *Nomeação* e *Definição Verbal* para que as crianças possam explicar alguns destes conceitos. Exemplo disso, nesta transcrição 5 [T5], para introduzir quem estuda as estrelas “E: C? O que é que tu aprendeste mais sobre as estrelas?... quem é que estuda as estrelas, tu sabes?” [T5] está a pedir para identificar o nome do profissional que estuda as estrelas.

Ao longo desta transcrição podemos verificar que as crianças tiveram dificuldades em fixar este mesmo conceito e a educadora, numa intervenção, utiliza a definição verbal para distinguir o astronauta de astrónomo “E: Não, astronauta é uma pessoa que vai para, na nave, vai para o espaço” [T5].

Relativamente, ainda, a esta transcrição [T5] e como já referimos anteriormente, apenas identificámos dois tipos de subtestes presentes, no entanto, existem algumas situações na construção de uma definição de conceito. Por exemplo, “M: Aquilo que nós chamamos de bússola é a *rosa dos ventos* que nos indica este, oeste, norte e sul” [T5], esta criança é capaz de construir uma estrutura sintática muito complexa, tendo utilizado também a nomeação para *bússola* (cf. anexo 7).

## 5. Considerações finais

Iniciámos este estudo com o intuito de descrever o desenvolvimento do oral das crianças em idade pré-escolar, partindo de um estudo em contexto de prática de ensino supervisionada.

Através desta investigação, podemos concluir que a criança deve estar em contacto com o código linguístico desde o nascimento e quanto maior for a diversidade de interações, maior facilidade terá em adquirir e desenvolver a sua língua materna.

Relativamente ao papel que o educador deve ter no desenvolvimento do oral, é importante, numa primeira instância, que observe cada criança e o grupo em geral. Após se aperceber das características de cada elemento do grupo deve adequar as estratégias necessárias, tendo em consideração os gostos e interesses de cada um, motivando as crianças para a aprendizagem.

É de realçar a importância para a forma como o educador fala e se exprime, pois é visto pela criança como um modelo a seguir.

O educador deve proporcionar diversos momentos de diálogo, em diferentes contextos, intervenientes e intenções, facilitando, assim, à própria criança a sua expressão e desejo de comunicar. À medida que a criança vá progredindo, é essencial que as capacidades de compreensão e de comunicação sejam progressivamente alargadas, o educador deve ir introduzindo vocabulário novo e corrigindo frases incorretas e incentivando a criança a formar frases cada vez mais complexas, alargando o seu léxico e ampliando o alcance de nomeação definição verbal.

Quanto a estratégias e atividades que permitem desenvolver o oral são algumas, no entanto destacamos as seguintes: solicitar às crianças para fazerem recados; ouvir, ler, narrar ou recontar histórias; estimular o gosto pela audição de poesias, canções, trava-línguas, lengalengas; dialogar e promover a discussão sobre determinados assuntos, por exemplo, regras da sala de atividades; proporcionar às crianças oportunidade de fazerem dramatizações; oferecer às crianças situações em que tenham de comunicar com os pares e os adultos, por exemplo, apresentação de projetos.

Relativamente ao momento que gravámos, foi este o escolhido, pois é o momento onde as crianças “têm maior público e é onde eles têm de fazer um esforço maior para se fazerem entender” (Cf. Anexo 2, questão 10). O momento foi orientado pela educadora dinamizadora que tinha um guião que seguia as seguintes questões:

O que fizeram?; Em que área?; Como fizeste?; Com quem? E gostaste? Neste sentido, podemos inferir que a grande participação de intervenções por parte do adulto resulta desta orientação para a apresentação por parte das crianças do momento anterior, da organização do grupo e coordenação e gestão da participação individual de cada um.

Como referimos anteriormente, no ponto 4.1, a mudança da rotina propiciou uma organização do grupo mais eficaz, deixando-os mais concentrados para o momento. As intervenções tornaram-se mais longas e mais pertinentes.

Neste estudo, tivemos em consideração os subtestes criados por Sim-Sim (2006), desenvolvidos com o intuito de avaliar as capacidades de compreensão e de expressão. Foram importantes, pois ajudaram-nos a avaliar o desenvolvimento do oral aquando da introdução de conceitos, verificados após análise à transcrição 5. Desta avaliação, aferimos que apenas dois subtestes foram utilizados, *Definição Verbal* e *Nomeação*, no entanto, pudemos verificar que existe um caso de tentativa de construção sintática mais complexa.

Apesar de sabermos a importância que o papel do educador apresenta na educação de uma criança, ele não tem a responsabilidade total de educação dessa criança, “nós educamos mas não somos só nós, os pais também têm papel, os próprios contextos onde a criança se insere também têm um papel” (cf. anexo2, questão 7).

Segundo a educadora cooperante, o papel do educador é de “favorecedores, potenciadores, propiciadores de desenvolvimento” (cf. anexo2, questão 7).

## Conclusão

Durante todo este percurso, que contempla a Licenciatura em Educação Básica juntamente com o Mestrado em EPE e 1.º CEB, perfazendo um total de nove semestres curriculares, foi possível ter contacto com diferentes crianças, de diferentes faixas etárias, desde os três aos doze anos de idade, uma vez que a Licenciatura, através da unidade curricular IPP nos proporcionou também um estágio no 2.º CEB. A unidade curricular de PES, foi a que nos proporcionou estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, para os quais esta formação nos habilita.

Durante todo este percurso académico, um dos desafios primordiais que nos inculcaram na formação foi sermos capazes de nos tornar cada vez mais reflexivos e críticos. É neste sentido que surge a nossa investigação, que integra este relatório final de estágio.

A questão de investigação que colocámos foi “Como desenvolver a Linguagem Oral em crianças em idade pré-escolar”. Ao longo de todas as dinamizações, apercebemo-nos das potencialidades da EPE, em relação às diversas estratégias de desenvolvimento do oral, como referido no ponto 4.5.

Sem dúvida que foi uma experiência única e muito positiva enquanto futuros profissionais da docência, pois permitiu-nos conhecer melhor as especificidades de cada ciclo e experienciar o papel de profissionais da docência. Neste sentido, sem dúvida que a PES foi a unidade curricular que mais importância teve neste percurso, uma vez que nos possibilitou o contacto direto com todos os intervenientes dos contextos que, futuramente, pretendemos exercer.

Defendemos, com este trabalho, que é extremamente importante que as crianças desde cedo estejam expostas ao código linguístico e que quanto mais cedo e mais diversificados forem os contextos e os meios a que forem expostos, maior será a aptidão para comunicar e, por consequência, mais apta estará para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com a produção deste estudo, verificámos que a realização de atividades e/ou momentos que desenvolvam o oral propiciam um maior à vontade para comunicar, a aquisição de novos vocábulos, a exclusão de algumas lacunas no vocabulário e na construção frásica.

Concluimos, assim, que a prática de atividades do oral com as crianças, desde a EPE, beneficia o desenvolvimento das competências verbais.

## Bibliografia

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, J. R. (2009). *Desenvolvimento da Consciência Lexical*, Viseu: Escola Superior de Educação. Documento de circulação restrita.
- Bento, J. R. (1996). "Variação linguística e aprendizagem da leitura", *Millenium*, 8, disponível em linha, [http://www.ipv.pt/millenium/ect8\\_bent2.htm](http://www.ipv.pt/millenium/ect8_bent2.htm), consultado a 26/07/2012.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes linguistiques et contrôle social*. Paris: Editions Minuit.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Casteleiro, J. M. (coord.), (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*, Lisboa: Academia das Ciências / Editorial Verbo.
- Castro, M. (2001). *A Linguagem em Crianças de 2 a 4 anos no Contexto Creche/Jardim de infância ou no Contexto Familiar*. Porto: Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Correia, S. (2011). *Desenvolvimento da linguagem em crianças inseridas em ambiente familiar e institucionalizadas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências e Saúde (Dissertação de Mestrado), <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/2867>, acedido a 26/09/2012.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés – O desenvolvimento linguístico das crianças* (2.ª edição) Lisboa: Editorial Caminho SA.
- CLUL – Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (1984). *Português fundamental: Vocabulário e gramática*. Lisboa: INIC.
- CLUL – Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (1987). *Português fundamental: Métodos e documentos*. Lisboa: INIC.
- Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal: Conceções oficiais, investigação e práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, I., & Freitas, J.M. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência Linguística*. Lisboa: PNEP.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência Lexical*. Lisboa: PNEP.

Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: ME.

Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro.

Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação ação*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. F. (2006). *Leer Y escribir para viver - Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). IV O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, de Sérgio Niza in p. 125-140. Porto: Porto Editora.

Freitas, M; Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: PNEP.

Galisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didática das línguas*, Coimbra: Livraria Almedina (trad. do francês).

Gamelas, A., & Leal, T. (2008). "Ambiente de Literacia: Apresentação da Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos- ELLCO". In XIII Conferência Internacional de Avaliação Pedagógica: Formas e Contextos (pp. 540-554).

Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). "Literacia emergente: É de pequenino que se torce o pepino!" *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 2, 312-326.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Huete, C. (1994). *A linguagem na criança: origem e evolução*. Porto: Porto Editora.

Leal, T.; Peixoto, C; Silva, M., & Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Macias, D. (2002). *O desenvolvimento vocabular na criança de 4 anos. A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos: estudo de caso*. Bragança: Série de Estudos, Edição do Instituto Politécnico de Bragança, disponível em linha, <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/214>, acessado a 15/06/2012.

Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação. (2010). Metas de Aprendizagem Educação pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica. [http://www.metasdeaprendizagem.min.edu.pt/educacao\\_pre\\_escolar/](http://www.metasdeaprendizagem.min.edu.pt/educacao_pre_escolar/), acessado em 10/06/2012.

Ministério da Educação (2011): Dicionário Terminológico, em linha, <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>, consultado a 5/07/2012.

Pereira, I., & Viana, F. (2003). Aspectos da didática da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico- algumas reflexões. Braga: Universidade do Minho.

Peres, A. (2000). Educação intercultural: Utopia ou realidade? Porto: Profedições.

Ramilo, M., & Freitas, T. (2001). Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspetivas. ILTEC.

Grave-Resende, L., & Soares. J. (2002). Diferenciação pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (1998). O desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Lisboa: FCP.

Sim-Sim, I. (2006). Avaliação da Linguagem Oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: FCG.

Sim-Sim, I. (coord.), (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim de infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2011): Dicionário Terminológico, em linha, <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>, consultado a 5/07/2012.

Xavier, M. F., & Mateus, M. H. M. (ed.), (1990) – Dicionário de termos linguísticos, vol. 1, Lisboa: Edições Cosmos, disponível em linha, <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=terminology&act=view&id=2404>, consultado em 5/07/2012.

Yin, R. K. (2005). Estudo de caso – Planejamento e Métodos. (3.ª edição). Porto Alegre: Bookman.

## **Anexos**

## Anexo 1- Guião de entrevista

Escola Superior de Educação de Viseu

Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º ano, 1.º semestre do ano letivo de 2012/2013

Desenvolvimento do oral em Educação Pré-escolar

### Guião de Entrevista

Educadora de Infância: FL

Agrupamento do Viseu sul - Viseu

N.º DE QUESTÃO	OBJETIVO ESPECÍFICO	OBJETIVO GERAL	QUESTÃO
1.	Identificar motivações pessoais para o percurso profissional	Conhecer a motivação da docente para o desempenho da sua atividade profissional.	Quando era criança que profissão gostaria de exercer?
2.	Identificar razões para a escolha da atividade profissional		Quando escolheu a Educação Pré-Escolar, por que razão o fez?
3.	Identificar os anos de exercício profissional na Educação de Infância	Conhecer o percurso académico e profissional da Educadora de Infância.	Qual o percurso académico da Educadora de Infância até ao momento?
4.	Nomear as instituições de Formação académica da Educadora de Infância		Como foi o percurso profissional da Educadora de Infância até ao momento?
	Identificar outros graus académicos		
	Identificar os anos de Experiência profissional na Educação Pré-Escolar		
	Descrever o percurso profissional da Educadora até ao momento presente		
5.	Identificar diferentes marcos na evolução do conceito de Educação de Infância.	Conhecer o processo de evolução da Educação de Infância em Portugal e que fatores contribuem para esse desenvolvimento	Considera que a Educação Pré-Escolar evoluiu ao longo dos tempos?
6.	Descrever o processo de implementação da Educação de Infância e respetiva formação de profissionais		Que fatores contribuem para essa mudança?
	Identificar os aspetos que contribuem para a mudança na Educação de Infância		
7.	Constatar qual a posição	Conhecer a função	Para si, qual pensa ser o papel

	da Educadora face ao papel que desempenha no desenvolvimento da criança	que o profissional de Educação de Infância desempenha no desenvolvimento da criança.	que desempenha o Educador de Infância no desenvolvimento da criança?
8.	Relatar a sua experiência profissional como Educadora de Infância	Explicitar as dinâmicas internas de trabalho da Educadora de Infância no âmbito do desenvolvimento da Linguagem Oral	Um dos domínios a desenvolver na Educação Pré-escolar é o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Da sua experiência, que atividades e estratégias considera serem mais eficazes para desenvolver a linguagem oral?
9.	Identificar quais as metodologias de trabalho usadas na implementação das Orientações Curriculares	Conhecer as práticas educativas relativas à Linguagem Oral	Em que medida é que este espaço (“Comunicações”) cumpre os pressupostos deste domínio da linguagem oral?
10.	Evidenciar a experiência da Educadora de Infância para o desenvolvimento do oral na hora das “comunicações”		Considera ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento do oral? Como evidencia esse desenvolvimento?
11.	Identificar critérios para a definição da rotina atendendo ao grupo de crianças e às suas necessidades		Até que ponto a mudança deste espaço condiciona o sucesso do desenvolvimento do oral?
12.	Identificar se as interrupções letivas condicionam ou potenciam o desenvolvimento da linguagem oral		As interrupções letivas constituem, na sua opinião, uma circunstância que potencia o desenvolvimento da Linguagem Oral? Ou será que inibe essa progressão? Porquê?
13.	Identificar se o desenvolvimento do oral está relacionada com a faixa etária		Ocorre da mesma forma em todas as crianças ou está diretamente associada à faixa etária?
14.	Identificar em que medida a avaliação da linguagem oral constitui um critério para a transição para o 1.º CEB	Conhecer o processo de avaliação da linguagem oral na Educação de Infância	A avaliação da linguagem oral é um dos requisitos para o ingresso no 1.º Ciclo. Como é feita essa avaliação?
	Identificar os critérios para a avaliação do oral		

## **Anexo 2- Transcrição à entrevista feita à educadora**

### **1- Quando era criança que profissão gostaria de exercer?**

FL: Educadora de Infância

### **2- Então quando escolheu Educação Pré-Escolar porquê isso?**

FL: Porque tinha o sonho de ser Educadora de Infância. Se não fosse Educadora seria Educadora, por isso...

#### **2.1- Mas qual era a sua forma de pensar e que a levava a querer ser Educadora?**

FL: Sei lá, tanta coisa. Ah.. eu acho que fui um bocadinho influenciada porque nas férias eu ia passar uns dias a casa da minha tia, tia-madrinha, e na altura ela trabalhava num infantário, e eu era miúda. E eu lembro-me de que gostei muito daquele ambiente todo colorido, portanto eu acho que foi a cor do jardim, a cor de toda a envolvência que me fez despertar em mim toda essa paixão, por isso não consigo pensar de forma racional e dizer “escolhi isto porque há um fundamento ou gostava de desenvolver isto ou aquilo. Desde que tenho consciência de ser que penso que gostaria de ser Educadora. Nunca tive dúvidas nenhuma.

### **3- Qual foi o percurso profissional da Educadora de Infância até ao momento?**

FL: Fiz o Bacharelato, depois, na altura era só Bacharelato. Fiz o Bacharelato na Escola Superior de Educação, depois como era nova de mais para entrar nos complementos de formação, porque só davam preferência ao mais velhos, acabei por entrar no curso de Educação de Infância, no curso de licenciatura no curso como trabalhadora estudante, naquelas vagas que há para quem já tem um curso, e então tirei um novo curso, o curso de Educadora de Infância. O meu curso era o Bacharelato em Educadores de Infância e fui fazer a licenciatura em Educação de Infância, isto já em 2000. Depois de 2000 fui fazer uma pós graduação em Lamego de Organização e Desenvolvimento Curricular e a partir daí o bichinho da investigação apoderou-se de mim, então e depois foi o Mestrado em Ciências da Educação, na Católica, e agora o Doutoramento em Ciências da Educação especialização em Matemática, no Minho. E pronto, por enquanto é onde estou.

#### **4- E como é que foi o seu percurso profissional enquanto Educadora?**

FL: Comecei a trabalhar como Educadora, depois não obtive colocação nos dois, nos dois anos seguintes, fui fazer, fui dar Educação Física, depois consegui ser novamente colocada como Educadora e até agora, são 21 anos de trabalho.

#### **5- Considera que a Educação pré-escolar evoluiu ao longo dos tempos?**

FL: Sim. Acho que sim. Neste momento, atribuem-lhe mais importância... não aquela que nós desejávamos, ainda há quem ache que nós não fazemos nada, que nós só brincamos, que nós só guardamos meninos e vigiamos enquanto eles brincam, mas eu acho que, de uma geral, até pelos despistes que se faz no desenvolvimento das crianças com problemas e as competências que eles já levam para o 1.º Ciclo. Acho que já está, neste momento, com mais, com mais importância pelos outros, aos olhos dos outros. Dos outros profissionais, mas ainda não aquilo que nós desejaríamos, aos olhos dos pais, aos olhos do governo. Acho que sim, que evoluiu bastante.

#### **6- E que fatores contribuíram para essa mudança?**

FL: O facto de ter aparecido as Orientações Curriculares contribuiu. Deu mais visibilidade, deu uma visibilidade mais formal, mais normativa, apesar de serem só orientações. Foi das metas de aprendizagem, foi das circulares sobre a avaliação, o facto de nós termos de avaliar e mostrarmos aos pais, e de estarmos presentes, também, nas reuniões de departamento e nas reuniões de articulação e... tudo isso veio imprimir um carácter mais formativo, mais formal, mais formal. Também o facto de estarmos em agrupamento, seja ele mega ou seja simplesmente um agrupamento, seja ele qual for a forma, o facto de estarmos no agrupamento faz os outros níveis de ensino, olharem para o pré-escolar como um nível que está ali, que não é, que não é como uma creche. As creches ainda não estão integradas no ensino oficial público. E... isso faz, dá alguma visibilidade, também, o facto de estarmos em agrupamento. Os outros professores também irem pesquisar nos processos das crianças que lhes chegam, qual foi o seu percurso ao longo do pré-escolar, quais eram as capacidades ou as competências, as capacidades que eles tinham ou não tinham. Pronto, tudo isso acho que contribuiu um bocado para esta maior visibilidade da educação pré-escolar, não tanto aquela expansão do pré-escolar, aqueles programas de expansão que queriam que as crianças, 95 por cento das crianças a frequentar o pré-escolar porque continuamos sem um pré-escolar obrigatório, e enquanto não houver pré-escolar

obrigatório não há nada que obrigue os pais a porem os meninos nos jardins. Nós não somos obrigatório, portanto...

**7- Para si qual pensa ser o papel que desempenha o educador de infância no desenvolvimento da criança?**

FL: Essa pergunta é uma pergunta difícil, porque o papel...nós não conseguimos definir o papel, agora podemos é pensar...de que forma a nossa postura, contribui para o seu desenvolvimento, não é? Porque nós, nós somos Educadores mas não temos a responsabilidade total de educação daquela criança, porque também os pais também têm. E nós não conseguimos definir o papel por si só, porque as crianças, nós educamos mas não somos só nós, os pais também têm papel, os próprios contextos onde a criança se insere também tem um papel, portanto nós podemos fazer, pensar é se a nossa postura, em que é que contribuiu para o seu desenvolvimento. Nós despertamos na criança...o gosto pela aprendizagem, conseguimos transmitir algum conhecimento que depois eles vão potenciar com os próprios pares, com os colegas. Portanto, nós no fundo só damos oportunidades para eles aprenderem. E, depois, perante tudo aquilo que conhecemos sobre o desenvolvimento da criança, também conseguimos fazer um despiste daquilo que não está a ir pelo caminho mais correto ou que está atrasado e para isso alertamos os pais e pedimos ajuda a outros técnicos, ou então, naquilo que está mais avançado, falamos com os pais no sentido de potenciar ainda mais essas capacidades das crianças para outras áreas não tão boas ou para ajudar os outros que estão mais, outras crianças com mais dificuldade. Portanto, o nosso papel no fundo é de favorecedores, potenciadores, propiciadores de desenvolvimento.

**8- Um dos domínio a desenvolver na Educação Pré-Escolar é a linguagem oral e abordagem à escrita. Da sua experiência, que estratégias e atividades considera serem mais eficazes para desenvolver a linguagem oral?**

FL: Ora...não consigo definir quais, há muitas, porque depois depende muito de criança para criança. Nós temos, nós podemos contar histórias e pedirem para eles explorarem a história. Portanto, podemos aproveitar as histórias que contamos para reconto, os registos gráficos que eles fazem, que eles depois verbalizam, o que estão a...desenhar, comunicações que eles fazem, conversas que eles têm, quando abordamos um tema, tudo aquilo que eles estão a falar sobre esse tema, as ideias que

estão a debater. Pronto, as comunicações que eles fazem quando apresentam o trabalho que estiveram a desenvolver, também ajuda a que eles, ajuda no desenvolvimento da linguagem oral, sei lá, tanta coisa. Tudo no fundo, as conversas quando estamos a debater temas, a forma como eles conversam entre eles, a forma como eles se corrigem, como ensinam o colega, quando eles estão a ensinar o colega, no trabalho que fazem a pares, no trabalho das áreas, quando eles estão a ensinar um colega, eles estão a aprender, ens, eles aprendem mais ensinando o outro do que ouvindo só. Portanto, toda a situação em que eles têm de falar, em que eles têm de verbalizar alguma coisa estão a desenvolver a linguagem oral. Pronto, depois a linguagem escrita, é claro, cada vez que fazem o registo, seja gráfico, por desenho, pictograma, seja mesmo por junção de letras que para eles tenham que para eles aquilo faz sentido, portanto....

**9- Em que medida é que este espaço de das comunicações cumpre os pressupostos deste domínio da linguagem oral?**

FL: Por isso mesmo, por tudo que estive a dizer, portanto, quando eles estão a comunicar eles estão a fazer mentalmente uma estruturação do pensamento, a organizar o pensamento para depois o conseguirem transmitir, nesse sentido eles conseguem aprender muito mais a organizar o seu pensamento e a sua linguagem para se poderem expressar, do que estando só a ouvir. Ou estando, e eles, porque eles têm que comunicar de forma a que o outro o entenda, logo não podem ter uma linguagem atabalhoada. Eles tem de comunicar com sentido. Ao comunicar com sentido eles têm de fazer o esforço para organizar toda a sua comunicação, toda a sua expressividade para se fazerem entender. Logo aí, acho que é dos momentos em que eles mais produzem linguagem, mais produzem texto. Por isso mesmo...

**10- Considera ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento do oral?  
Como evidencia esse desenvolvimento?**

FL: Não é o espaço privilegiado porque, tal como disse à bocado porque todas as situações em que eles verbalizam, eles estão a desenvolver a parte do oral, agora, na parte das comunicações é de facto onde eles têm maior público e é onde eles têm de fazer um esforço maior para se fazerem entender, porque não têm que se fazer entender só para um, como quando estão nas áreas, na casinha e lidam com mais dois amiguinhos, eles têm que se fazer entender para o grupo grande, não é? E para o adulto, por isso...

**11- Até que ponto a mudança deste espaço condiciona o sucesso do desenvolvimento do oral?**

FL: Mudança como?

An: De horário.

FL: Mudar da manhã para a tarde ou da tarde para de manhã?

An: Sim.

FL: Não condiciona.

An: Mas foi uma estratégia que adotou ao trocar da tarde para de manhã.

FL: Pronto. Porque nós quando fazemos as rotinas, temos que atender sempre às características do grupo, há grupos que funciona muito bem ter, ter as áreas de trabalho individual, portanto o tempo do trabalho autônomo ou tempo do trabalho individual de manhã, há outros que funciona melhor à tarde. Neste grupo, funcionou, funciona melhor de manhã. É, isso nós só conseguimos perceber isso por tentativa erro, por experiência. Portanto ver que não resulta tão bem, então vamos fazer funcionar melhor. Não condiciona...no fundo nós estamos à adotar para que funcione melhor. Nesse sentido, neste momento resulta melhor, estando as comunicações, estando este espaço de comunicações que segue o tempo do trabalho individual, foi tudo negociado com eles, eles próprios têm que sentir necessidade da mudança e só assim faz sentido. E como faz sentido já não condiciona. Portanto, porque faz sentido para eles, é uma coisa que é pedida por eles, por isso não condiciona antes obedece.

**12- As interrupções letivas constituem na sua opinião uma circunstância que potencia o desenvolvimento da linguagem oral? Ou será que inibe essa progressão?**

FL: Eu não sei se há estudos sobre isto, a An conhece?

An: Sim.

FL: Eu não conheço, eu não conheço estudos sobre isso. Não sei se, portanto vou apenas expressar a minha opinião muito própria.

Eu acho que depende de criança para criança. Eu acho que se for uma criança que vai para casa e só liga com adultos, as interrupções interferem de uma forma não tão positiva porque a criança não está a aprender entre pares está a lidar com adultos e até que ponto os adultos conseguem descer ao nível da criança ou puxar pela criança para, portanto, até que ponto é que há esse equilíbrio. Se for uma criança que nas interrupções lida com outras crianças e adultos, aí, penso que poderá potenciar. Se for uma criança que vai para casa na interrupções e não tem qualquer vivência, fica fechada em casa somente, provavelmente o desenvolvimento dele vai ser muito pouco, em termos de linguagem, por isso, não sei se há uma regra, uma norma. Esta é a minha opinião porque nunca li nada sobre isso, nunca vi estudo nenhum sobre isso, embora eu tenha esta ideia, tudo depende das circunstâncias em que ocorrem as interrupções para cada criança. Não sei, quais são os estudos que existem?

An: O que...está dito em alguns documentos é que, ao irem para casa como alguns pais têm tendência a infantilizar, isso provoca alguma, algum retrocesso na linguagem.

FL: Sim. Há pais que fazem isso, há pais que infantilizam muito. Há outros que nem sequer fazem nada, põem-nos a ver televisão, por isso tudo depende de caso para caso, não sei.

An: Também a maneira como os pais falam também influencia.

FL: Bastante! Ai isso mais do que as interrupções, mas eles não é só nas interrupções que lidam com os pais, lidam com os pais ao fim de semana em que não há escola, nos feriados, portanto, ao fim de cada cinco dias, eles tem dois dias em que só convivem com os pais, não é? Agora nós notamos muito o crescimento deles quando vêm das férias de verão, aí sim, nota-se que eles cresceram, nota-se na linguagem mas também é muito, é um espaço muito grande de tempo, não é, portanto, agora, pois, eu acho que depende de caso para caso, como os pais tratam as crianças, como lidam com elas, daquilo que lhes fazem, dos contextos que proporcionam.

### **13- Ocorre da mesma forma em todas as crianças ou está associado à faixa etária?**

FL: O desenvolvimento?

An: Sim.

FL: Não está associado à faixa etária, não ocorre em todas as crianças, isto está associado à faixa etária e está e ocorre mais ou menos dentro, faço-me entender? portanto não há uma norma, há mais ou menos um padrão que se pretende ou que está estipulado que eles conseguem dentro daquela mas é um, são fasquias flexíveis, portanto até aos quatro anos é suposto que a criança consiga dizer tudo, é suposto que o fonema mais difícil de dizer seja o –r, portanto, é suposto isso, é suposto que a criança aos quatro anos já consiga dizer *preto*, que consiga já dizer *lula*, perfeitamente, portanto, agora não ocorre de forma igual em todas as crianças porque depende muitos dos contextos delas e do que os adultos lhe proporcionam até à chegada do jardim. Se até à entrada do jardim os pais dizem “*vamos comer xixa*”, “*olha o pópó*” é claro que não estamos a desenvolver a linguagem nas crianças. Se os pais falarem com eles, usando o termo correto, estimulando para que eles digam corretamente, eles aos três anos conseguem ter uma linguagem perfeitamente fluente e correta. Tudo depende muito dos estímulos que recebem. Agora, as crianças desenvolvem-se, mais ou menos, dentro dos mesmos parâmetros, salvo exceções. Porque há exceções e porque as fasquias e as normas são flexíveis não são rígidas.

#### **14- A avaliação da linguagem é um dos requisitos para o ingresso do 1.º Ciclo. Como é que faz essa avaliação?**

FL: O desenvolvimento da linguagem deles em termos é tal como outros domínios avaliado. Não tem que necessariamente ser um pré-requisito, porque nós não temos pré-requisitos, temos, então, as ditas metas que pretendemos que as crianças atinjam até à saída do pré-escolar, daí a ser um pré requisito... não sei se lhe podemos chamar como tal, porque se a criança não tivesse não podia transitar, não é? Porque não está, portanto essa situação é um pouquinho dúbia, agora, como é que nós avaliamos? Avaliamos a oralidade e a parte escrita, no dia à dia. No dia à dia nós temos os nossos registos, os nossos, as nossas fontes de registo e vamos registando, aquilo que achamos mais notório. Se uma criança não consegue articular corretamente, se uma criança tem o pensamento desorganizado, se uma criança diz as frases de forma atabalhoada e pronto, depois temos umas fichas próprias definidas em departamento, que são aprovadas em departamento igual para todos os jardins do departamento onde é avaliada a linguagem oral e abordagem à escrita, um, um, um dos pontos a ser avaliado dos

itens é se articula corretamente, se consegue fazer narrativas, se consegue descrever uma história, se consegue comunicar com os colegas, pronto e nós aí e perante tudo aquilo que conhecemos da criança, assinalamos. Agora, não não podemos, quando uma criança não consegue o que nós fazemos no fundo é salvaguardar o trabalho que foi feito no jardim.

### Anexo 3- Transcrição [T1] 12 de novembro de 2012

*Início às 15:05 e término às 15:30*

Nº de intervenção	Intervenções
1.	E- Já todos cobrimos <u>as áreas</u> ,
2.	F- O que há nos dinossauros.
3.	E- Em que nós tivemos e <u>eu agora vou falar com os meninos</u> .
4.	Mi- <u>T.V, T.V.</u>
5.	R- <u>V</u>
6.	Mi- <u>G</u>
7.	E- Shshsh... é do G, o G <u>está atento</u>
8.	G- Tira...
9.	F- <u>T.A, T.A.</u>
10.	E- Então vá.
11.	G- Ajuda-me.
12.	E- Eu vou perguntar <u>então... ao chefe</u>
13.	T.V- <u>Gato</u>
14.	E- <u>preciso disto agora, ...preciso disto</u> (falando para uma colega)
15.	T. V- <u>gato, gato</u>
16.	E- Perguntar ao chefe o que é que o chefe, em que área é que o chefe esteve...
17.	T.A- CA•SI•NHA•DAS• BO•NE•CAS.
18.	E- Tiveste na casinha das bonecas. E com quem é que tu tiveste, a brincar?
19.	T.A- Ahah! Não tive a brincar a nada, tu chegaste tão, cedo.
20.	E- E o que é que, eu fui lá fazer? À casinha das bonecas, queres explicar <u>aos meninos?</u>

21.	T.A- Ah, fazer um jogo adivinhas <u>de animais</u>
22.	Va- Os animais que estão aí.
23.	E- <u>Ó V o</u>
24.	T.A- A fazer adivinhas de animais que estão aí e, também, hum, já não sei.
25.	E- Já não te lembras? Tiveste a fazer, <u>adivinhas?</u>
26.	Mi- T.V
27.	T.A - <u>de animais</u>
28.	E- <u>Animais</u>
29.	T.A- E ou outros a ficarem a ver, <u>e ou outros a ficarem a ver,</u>
30.	Mi- Não consigo ver.
31.	T.A- Os que vivem os animais, a quem souber dos animais põe o dedo no ar, quem não souber não põe.
32.	E- Então quem é que tu tiveste mais, a brincar na casinha, a fazer esse jogo?
33.	T.A- <u>Ma.</u>
34.	R- Eu disse um.
35.	T.A- Ma e C.
36.	E- Com a Ma e com a C, muito bem! Elas vão-te ajudar, então, a dizer mais sobre os jogos. <u>Tu gostaste de jogar</u>
37.	R- <u>eu também fiz.</u>
38.	E- Esse jogo? ...Olha eu não estou a ouvir. Gostaste?
39.	T.A- Sim!
40.	E- Hum...
41.	R- Eu disse um que era.
42.	E- Ó Ma também tiveste na área da casinha, não tiveste? ... com o T.A. Eu quero que tu me digas o que lá estiveste a fazer.
43.	Ma- Adivinhas.
44.	E- Adivinhas sobre o quê?
45.	Ma- Os animais.
46.	E- Sobre os animais. Muito bem! E mais? Fizeste mais alguma coisa?
47.	A- Tó...tó...tó..tó...
48.	E- Fizeste mais alguma coisa Ma?
49.	Ma- (Acena)

50.	E- O quê?
51.	Ma- Brinquei na casinha.
52.	E- Brincaste na casinha também, mas fizeste mais algum jogo?... comigo?
53.	Ma- (Acena)
54.	E- Qual foi?
55.	Ma- Foi... foi...o jogo dos...
56.	E- <u>O jogo dos</u>
57.	L- Não tou a ouvir nada tens de falar mais alto.
58.	E- Eu não consigo ouvir... diz mais alto
59.	Ma- O jogo dos animais
60.	E- O jogo dos animais. E como é que era esse jogo?
61.	Ma- Ahh.. pões os animais em cima da mesa
62.	E- Muito bem, mas vais ter de dizer mais alto. Mas está bem.
63.	Ma- Pões os animais em cima da mesa da casinha.
64.	E- Sim, os animais na mesa da casinha, e tinhas de adivinhar quais eram os animais, não era?
65.	Ma- Era.
66.	E- E C, que jogo é que tu tiveste a jogar com o T.A, com a Ma e comigo? O que é que tu tinhas de fazer?
67.	C- Tinha de fazer os sons
68.	E- Tinhas de fazer os sons dos animais. Muito bem, e eu dava-te este cartãozinho... e como é que funcionava o jogo?
69.	(Som de um telemóvel)
70.	(C fala mas não se percebe)
71.	E- Tira a mãozinha da boca... imagina eu dava-te este cartão o que é que tu tinhas de fazer?
72.	T.V- <u>Tohhh</u>
73.	C- de caminhar com duas patas.
74.	E- Caminhar como o animal, não era? Muito bem... gostaste de jogar este jogo?... <u>fala</u>
75.	Mi- Jogaste com ela?
76.	(C Acena que sim)
77.	E- Sim? <u>muito bem.</u>

78.	Mi- Porque era muito fixe, este jogo?
79.	E- Vocês perceberam este jogo, <u>como é que se jogava?</u>
80.	T -Não.
81.	E- Não? Olhem era assim, era o jogo das adivinhas, eu dizia uma adivinha e tinham que adivinhar o animal.
82.	R- Eu?
83.	E- De que eu estava a falar.
84.	Mi- A C? Eu não estava a jogar a este jogo.
85.	R- Eu <u>adivinhei.</u>
86.	E- Pois não, eu, nós estamos a explicar-vos, não é? Amanha este jogo vai estar lá e vocês têm que saber jogar...M percebeste o jogo?
87.	M- Eu percebi, ou também podemos fazer os sons dos animais.
88.	E- Pois! Exatamente, foi o que eles fizeram, que era para nós adivinharmos, esta bem? Jo em que área estiveste?
89.	Jo- ...Na Matemática.
90.	E- E o que fizeste na Matemática?
91.	Jo- Fiz um jogo que está aqui.
92.	E- Fizeste este jogo? Isto é um jogo que tens que fazer o quê? Como é que fazes este jogo?
93.	Jo- É de encaixar as peças.
94.	E- Muito bem é de encaixar as peças... E fizeste aqui algum desenho está aqui representado alguma coisa?
95.	(Jo acena que sim)
96.	E- O que é?
97.	Jo- Isto é um, é uma forma, isto aqui é uma estrada.
98.	E- É o quê?
99.	Jo- Uma estrada.
100.	E- Uma estrada? <u>Que giro</u>
101.	Jo- E aqui são as casinhas.
102.	E- Ai as casinhas, olhem e até tem casas.
103.	Jo- Casas.
104.	T- Não <u>consigo ver</u>
105.	E- Aqui é a estrada e estas bolinhas são as casinhas
106.	Jo- Pois são, isto também é uma casa <u>mas só que, isto</u>

107.	E- Olhem esta até tem telhado
108.	R- <u>Esta</u>
109.	E- Não é ...Jo?
110.	Jo- Esta aqui também
111.	E- <u>Hum</u>
112.	Jo- <u>E eu</u>
113.	E- <u>E gostaste de fazer este jogo?</u>
114.	Jo- Aqui e aqui, tem, são as casinhas mas só que aqui
115.	R- São umas bolas.
116.	E- É como ele <u>fez</u>
117.	Jo- Isto aqui é uma imagem que é uma parte de uma casa, <u>é uma</u>
118.	Mi- Aquilo é o quê?
119.	Jo- Aqui é que eu me esqueci de pôr uma peça
120.	E- Olha e gostaste de jogar este jogo? De encaixar?
121.	Jo- Não gostei eu adorei.
122.	E- Ainda bem, olha e com quem é que tu tiveste mais na área da matemática?
123.	Jo- Com a Mi e T. V
124.	Mi- <u>Eu</u>
125.	E- Mi o que é que tu <u>fizeste</u>
126.	Mi- E o Jo
127.	E- O que é que tu fizeste na área da matemática?
128.	Mi- Eu fiz, estava a jogar com o computador, a fazer uma pintura.
129.	E- Tavas a jogar com o computador?
130.	Mi- Sim, a fazer uma pintura.. uma pintura
131.	E- E que pintura é que fizeste? <u>Lembras-te?</u>
132.	Mi- E eu, e eu, o T.V também fez comigo.
133.	E- Tiveram a partilhar, <u>então não foi?</u>
134.	Mi- Sim.
135.	E- Mas que desenho é que tu fizeste, que tu pintaste? Lembras-te?
136.	Mi-Sim.
137.	E- O que era?
138.	Mi- Pinteí...relva
139.	E- A relva!

140.	Mi- Árv, uma árvore
141.	E- Árvore
142.	Mi- Ondas
143.	E – <u>As ondas</u>
144.	Mi- E mais uma casa.
145.	E- Fizeste também uma casa?
146.	(Mi Acena)
147.	E- Muito <u>bem</u> .
148.	T – Eu também, eu também fiz uma casa.
149.	E- Ta bem.
150.	Mi- Eu posso mostrar, posso mostrar.
151.	E- Já desligaste <u>o computador</u> , da próxima vez, deixas o computador <u>ligado ta bem?</u>
152.	T. A- Olha, olha
153.	M- Posso pôr <u>outra vez</u> .
154.	T.A- <u>Olha</u>
155.	E- Não, <u>agora não</u>
156.	T.A- Olha, falta mostrar uma coisa, é o meu desenho.
157.	E- T. V
158.	T.V- Eu fiz aquele trabalho
159.	E- Queres ir lá buscar para nós vermos?
160.	T.V- Quem..
161.	E- AH! Se calhar foi a P que o arrumou sem querer, olha foi a J.
162.	J- Estava bem feito, amanhã fazes <u>outra vez para</u> mostrar esta bem?
163.	T- Eu fiz um desenho
164.	E- <u>Olha</u>
165.	(T.V começa a chorar)
166.	P- Vai <u>buscar</u>
167.	J- Olha anda cá.
168.	E- Olha é T.V vai lá fazer com a J que mostras a seguir, vai lá
169.	(som de fundo)
170.	E- O T.V, o T.V vai fazer... vamos continuar, T em que área é que o T esteve?
171.	T- Jogos de chão

172.	E- Olha vamos agora deixar o T.V fazer o trabalho que ele já vem mostrar, Ma vira-te para aqui... e Mi....Mi
173.	(Mi fala mas não se percebe)
174.	E- Ó Mi vamos <u>ouvir</u> e respeitar os colegas.
175.	J- Ó Mi.
176.	E- Agora vai falar o T, em que área estiveste T?
177.	T- Jogos
178.	E- Tira a mãozinha da boca
179.	T- Jogos de chão
180.	E- Nos jogos de chão?
181.	T- Sim.
182.	E- Tiveste sempre sempre sempre nos jogos de chão?
183.	A- Não.
184.	J- Não, também estive, eu não queria que ele brincasse comigo na na Matemática.
185.	E- Olha ó T e o que é que fizeste nos jogos de chão?
186.	T- Brinquei com o <u>meu carro</u> .
187.	J- <u>Ó Mi</u> .
188.	E- Brincaste com o teu carro?
189.	T- Com dois.
190.	E- Com dois carros?, hum, como é que fizeste, o jogo? era só andar com os carrinhos no chão?
191.	(Som de fundo)
192.	E- Era? E gostaste?
193.	T- Sim.
194.	E- Muito ou pouco?
195.	T- Muito.
196.	E- Muito <u>bem</u> .
197.	T- Eu, e, eu , e foi e o carro foi andar e eu pus os dois carros andar.
198.	E- Os dois carros, os dois carros andavam? muito bem... V em que área estiveste?
199.	V- Ali.
200.	E- Qual é aquela área?
201.	(V fala mas não se percebe)

202.	E- Olha V qual é esta área?
203.	V- Esta área é do chão.
204.	E- Jogos de chão, muito bem. E o que fizeste lá?
205.	V- Estive a jogar isto e na aula dos animais.
206.	E- Tiveste a brincar com os animais?
207.	V- No, no, no <u>abrir</u> .
208.	E- Não abria a caixa dos animais?
209.	V- No.
210.	E – E brincaste com <u>quê?</u>
211.	G- ...com o meu brinquedos.
212.	E- E brincaste com quê?
213.	J- G, ó G, G.
214.	E- Senta no lugar T.V e G.
215.	J – T.V anda para o teu lugar.
216.	L- Deixa estar o <u>G</u> .
217.	E- Anda para mostrares o teu desenho, o teu trabalho. Vamos só deixar o V terminar esta bem? V, o que <u>é que fizeste?</u>
218.	F- Eu tou zangado contigo.
219.	V- Assi.
220.	E- Andaste?... a brincar assim? Mas como era? era andar com os carros... <u>como era?</u>
221.	Va- A patinar?
222.	E- Vais pensar?
223.	V- Era um jogo de fazer assi.
224.	E- Ai fizeste carimbos também? Nas folhas? Não! já sei, estiveste a brincar com a plasticina não foi?
225.	V- No.
226.	E- Eu vi, estavas a brincar com a plasticina de moldar, não era? Já não te lembras?
227.	V- No.
228.	E- Quem é que teve mais nos jogos de chão?
229.	R- Eu!
230.	E- R o que é que fizeste nos jogos de chão?
231.	R- Estive a brincar com o Va.

232.	E- Com o Va, e como é que vocês brincavam, os dois?
233.	R- Com os animais.
234.	E- Com os animais?...e o que é que faziam?
235.	R- Tínhamos de <u>agarrar eles</u> .
236.	A- Já está na hora de irmos <u>embora</u> ?
237.	R- E andar com eles.
238.	E- Tinham de pegar neles e brincar com eles, Mi deixa lá a <u>Ma já vem</u> .
239.	R- Estávamos a brincar ao
240.	E- Era a fazer de animais ou estavam a brincar, ou fizeram uma quinta dos animais?... R?
241.	R- Estivemos a tratar dos animais.
242.	J- Ó <u>Mi senta-te</u>
243.	E- Uah, que interessante! Tiveram a tratar dos animais...e trataram bem ou mal?
244.	R- Bem.
245.	E- Hum, muito bem.
246.	R- Demos comida.
247.	E- Deram-lhe comida muito bem. E o T.V já tem aqui o trabalho dele.
248.	J- Ma.
249.	E- O que fizeste T.V?
250.	T.V- Um gato.
251.	E- Um, gato, que é um animal, também! muito bem... o que é isto o <u>que são isto?</u>
252.	F- An, An.
253.	E- Formas Geométricas.
254.	F- (não se percebe bem) ir para casa brincar com o meu irmão.
255.	E- Agora é o F, o que é que, onde é que o F teve o F?
256.	F- Eu estive... a, a, ali.
257.	E- E como se chama essa área?
258.	F- A, a leitura e escrita
259.	E- Não, não é a leitura e escrita é a plástica. Diz tu.
260.	F- Leitura e escrita.
261.	E- Não, não é a leitura e escrita é a plástica.
262.	F- Pelástica

263.	E- Não, plástica.
264.	F- Pelástica.
265.	E- Plástica, muito bem e o que fizeste na plástica? (Deixa-me ver o F) F <u>o que fizeste na plástica?</u>
266.	F- Eu, <u>eu</u>
267.	J- T.V
268.	F- Ajudei a M.
269.	E- A fazer o quê?
270.	F- A fazer, eu eu
271.	E- Tens aqui um desenho não tens F?...olhem aqui o desenho do F.
272.	F- Olha, olha <u>sabes.</u>
273.	J- T.V.
274.	F- Isto é um cogumelo, isto é um dinossauro...isto um rissoronte.
275.	E- Rinoceronte.
276.	(som de fundo)
277.	E- T.V vai arrumar o teu trabalho.
278.	T- Deixa-me ver.
279.	E- São carimbos que o F fez... o que é isso F, F? o que é isto que tu tens no teu trabalho?
280.	F- Caracol.
281.	E- Um caracol, muito bem... C, já falaste, Va, em que área estiveste?
282.	Va- Na garagem.
283.	E- Na garagem, e o que fizeste lá?
284.	Va- Brinquei com os dinossauros.
285.	E- E brincaste com os dinossauros?
286.	F- Não, dinossauros.
287.	E- E como é que brincaste com eles?
288.	Va- Eh, brinquei com os dinossauros e depois pus os dinossauros às cavalitas.
289.	E- Às cavalitas um do outro?
290.	Va- <u>E outro dinossauro.</u>
291.	J- Põe-te direito.
292.	E- Muito bem. E gostaste de brincar com os dinossauros? Gostaste Va?

293.	Va- Sim.
294.	E- M, o que é que estiveste a fazer, na área?
295.	M- Eu tive na área da, Plástica.
296.	E- Muito bem.
297.	M- E fiz, e, pintei com aguarelas, tava...
298.	(som de fundo)
299.	(a educadora, gestualmente, manda esperar a M)
300.	J- Ó Ma...Não é aí T.V.
301.	F- Ó po, pu.
302.	E- Sim M, continua a falar.
303.	M- Fiz este desenho que é uma mala, de viagem.
304.	E- Ai que giro, olhem aqui, ó Mi olha o desenho tão giro da M. ... uma mala de viagem!
305.	Mi- Olha, ele assim, o Va disse (não se percebe) foi o Va que disse
306.	E- Olha mas eu agora quero ouvir a M e ver o trabalho dela
307.	M - É uma mala de viagem.
308.	(som de fundo)
309.	E- Va!
310.	M- Uma mala de viagem.
311.	E- Sim, e agora explica o outro.
312.	F- A wich, a wich...
313.	J- Mi, 1,2,3
314.	E- Va, Va!... queres vir para aqui para o meio?
315.	Va- Não.
316.	E- Então caladinho.
317.	M- E isto é uma caixa de fazer flexões.
318.	(Risos)
319.	Mi- Não consigo ver.
320.	J – Olha ó M porque é que não <u>colocas no chão.</u>
321.	E- É melhor aqui e explicas aqui.
322.	M- Isto é uma
323.	E- Para trás que todos vem.
324.	J- Ó meninos todos <u>para o lugar</u>
325.	E- Todos para trás e <u>todos vem.</u>

326.	M- Isto é uma cara
327.	E- Ma
328.	M- Isto é uma cara
329.	Mi- Não consigo ver.
330.	M- Isto é um coelhinho
331.	Mi- Eu não consigo ver.
332.	M- E isto é um coelhinho e isto é uma vaca
333.	E- Olha e diz-me então, o trabalho é de quê?
334.	M- Animais e pessoas.
335.	E- E fizeste com?
336.	M- Com carimbos.
337.	E- Muito bem M, está muito bonito. Uah, está mesmo <u>giro</u> .
338.	MI- Não está nada, está feio.
339.	E- Le, eu quero ouvir <u>a Le</u>
340.	T.A- Olha e o meu trabalho?
341.	J- T. V, T. V
342.	Va- Está giro.
343.	Le- Uma casa...
344.	E- Olhem vamos ouvir agora a Le.
345.	Le- Fiz uma casa.
346.	T- Posso ver?
347.	E- Diz tu Le, o que está aí no teu desenho?
348.	Le- É uma casa.
349.	E- Uma casa...
350.	Mi- E tem uma porta.
351.	Le- Ou vê.
352.	E- Todos estão a ver ... Deixa estar aqui o teu trabalhinho.
353.	Jo - Eu não estou a ver.
354.	T- Não consigo ver.
355.	E- É uma casa.
356.	T-Não consigo ver.
357.	E- Muito bem Le e gostaste de fazer o teu trabalho?... gostaste de fazer o teu trabalho Le? Sim ou não?
358.	(Le acena que sim)

359.	E- Gostaste? Muito bem...Olha, agora que já todos os meninos mostraram os seus trabalhos.
360.	F- Eu mostrei.
361.	T- Eu também mostrei o meu.
362.	E- Só falta.
363.	(T.V grita)
364.	E- T.V!
365.	T.A Mostrar o <u>meu desenho</u> .
366.	T.V- Ele magoou-me.
367.	E- Já passou T.V! T.V?
368.	T.A- Para mim...isso é um.
369.	E- Espera aí T.A... olhem aqui, vão tentar adivinhar.
370.	F- Não.
371.	T.A- O que é que é aquilo?
372.	E- Olha boa pergunta T.A! O T.A está a perguntar o que é que é?
373.	R- Eu sei o que é!
374.	Va- Cavalo.
375.	E- V, sabes o que é?
376.	R- <u>Cavalo</u> .
377.	V- Um cavalo.
378.	E- Muito bem! Está muito bem desenhado, os teus colegas adivinharam. Muito bem, está <u>muito giro</u> .
379.	(reproduzem som de cavalo)
380.	E- Muito bem esse é o som do cavalo ... agora que já todos vimos os trabalhos dos meninos, vamos preencher ali, os nosso comportamento... e como é que vocês acham que se portaram hoje? <u>bem?</u>
381.	Ma- Bem.
382.	Jo- Bemmmmmm.
383.	E- Vamos ver então.
384.	F- Eu tou com polhos.
385.	E- M?
386.	M- Hoje portei-me bem.
387.	E- O que é que vocês acham?... a M portou-se bem?

388.	Jo- Sim.
389.	E- Quem é que acha que sim?
390.	T.A- Sim.
391.	E- Eu também acho <u>que sim</u> .
392.	F- Eu tou a deitar muita água.
393.	A- Não tem piada.
394.	E- O Va?
395.	Va- Mal.
396.	E-Pois, já lá está não é Va?
397.	F- Cala a tua boquinha.
398.	E- A, vem para a manta.
399.	A- Não.
400.	E- Sim, mas vem para a manta... Jo?
401.	Jo- Bem!
402.	E- Bem, vocês concordam?
403.	Grande grupo –Sim
404.	E- Sim, a Mi?
405.	M- Portei-me bem.
406.	E- Ai! Há aqui uma pequena regra que me <u>esqueci</u> .
407.	F- Estava a comer tudo.
408.	M- Portou-se bem.
409.	(F canta uma música)
410.	Jo- Não trouxe o bibe.
411.	E- Pois, e de que cor é que é
412.	Grande grupo- Amarelo.
413.	E- Mas hoje portaste-te bem.
414.	T.A- É para dar à mamã.
415.	E- F, agora estamos a ver o comportamento.
416.	T.A- É para dar à mamã.
417.	E- Mi.
418.	(som de fundo, não se percebe)
419.	M- Eu portei-me bem.
420.	E- Mas trouxeste o bibe?
421.	M- Não, porque, porque a minha mãe esqueceu-se.

422.	E- Então vamos levar a estrelinha para a mãe, ta bem? Amarela, T.A?
423.	T.A- Bem.
424.	E- Vocês concordam?
425.	(bastante barulho de fundo)
426.	E- Vocês concordam? T.V?
427.	T.V- Bem.
428.	E- O que é que vocês conc, acham?
429.	M- Amarela.
430.	Jo- Amarela.
431.	M- Amarela.
432.	Jo- Amarela.
433.	E- Amarelinha, sabes porquê T.V?... porque andaste a morder, quem foi?
434.	T.V- Ninguém.
435.	E- A S, não ias? A morder, a S, quando ias embora? Não?
436.	T.A- Para os almoços?
437.	Ma- E a dar pontapés.
438.	E- Eu vi. Uma <u>amarelinha hoje</u>
439.	T.V – Não.
440.	E- F?
441.	F- Eu portei-me mal.
442.	E- Portaste-te mal? então que cor é que mereces?
443.	F- Vermelha.
444.	E- Vermelha?
445.	(som de fundo)
446.	E- Portaste-te assim tão mal, tão mal?
447.	F- Minha mãe.
448.	E- Olha F, portaste-te assim tão mal, tão mal? Eu acho que não! <u>Achas</u>
449.	F- Bem.
450.	E- Portaste-te mais ou menos, é uma amarela... V?
451.	V- V és verde.
452.	E- É verde, vocês concordam?
453.	Grande grupo- Sim!
454.	(falam mas não se percebe, subentendo que digam que o V não tem

	bibe e por isso deveria ter uma estrela amarela)
455.	E- Esta semana o V ainda não tem o bibe lá em casa, mas <u>a mãe vai comprar</u>
456.	FL- A mãe vai comprar hoje.
457.	E- Esta bem? Hoje ainda é verde... R?
458.	R- Bem.
459.	E- Bem, onde é que está o bibe?
460.	Ma- Está em casa.
461.	E- Eu não estou a ouvir, R.
462.	F- É tão fraquinho.
463.	R- Eu acho que é verde.
464.	E- Então vamos levar a estrelinha para o pai, tens de dizer para ele trazer, esta bem?...A Ma, o que é que tu achas Ma?
465.	Jo- Eu acho amarelo.
466.	E- Ma?
467.	T.V- Vermelha.
468.	E- Ma, portaste-te bem?
469.	(não se ouve a resposta da Ma)
470.	E- Portaste-te bem?... fala.
471.	Ma- Não.
472.	E- Então qual é a estrelinha que tu achas que mereces?... Ma?
473.	Ma- Amarelo.
474.	E- Eu também acho, amarela... C?
475.	C- Bem.
476.	E- Bem?
477.	F- An, <u>Na</u>
478.	E- Espera aí.
479.	F- Um livro.
480.	E- Ta bem, já vamos ver um, livro. Vocês concordam? Verde para a C? Também acho que sim, muito bem. Le?
481.	L- Bem.
482.	E- Bem, muito bem. T?
483.	T- Bem.
484.	E- O que é que vocês acham do T?

485.	T.A- Não, ele andou a saltitar nas áreas.
486.	E- Muito bem, <u>amarelo T.</u>
487.	Jo- E, e andou a pôr <u>aqui a mão.</u>
488.	F- Vermelho.
489.	E- Amarelo T. E o G.B...
490.	G.B- Biem.
491.	E- Ó G.B? Como é que tu te portaste hoje?
492.	G.B – Biem.
493.	E- Vocês concordam?
494.	Grande grupo- Sim.

## **Anexo 4 – Transcrição [T2] 13 de novembro de 2012**

***Início às 15:05 e término às 15:30***

<b>Nº de intervenção</b>	<b>Intervenções</b>
1.	E -Já todos marcámos o nosso círculo, não já?
2.	Grande grupo- Já.
3.	E -Só falta a, o F, mas o F ainda não veio
4.	G- Pois.
5.	E- O F não veio, por isso, é o círculo que falta... O que é que, o que é que o G, em que área é que o G esteve?
6.	T.V- Eu, olha, começa pelo chefe.
7.	E- Começa pelo chefe? Olha, mas antes disso, como os meninos não estão cá todos, a M tem uma coisinha para mostrar.
8.	M- É um garrafão de rolhas que eu trouxe, porque no ano passado, a Di disse que, nos íamos fazer uma cadeira de rodas com rolhas, mas não chegámos a fazer.
9.	E- Não chegaram a fazer, a cadeira de rodas?
10.	M- Sim, com rolhas.
11.	E- Estas rolhinhas podem ser entregues, em algumas instituições, que são sítios onde têm, lá pessoas, que depois, eles vão entregar aos sítios corretos. Ta bem M?... Se calhar nós depois podemos entregar,

	queres que nos entreguemos?
12.	M- Sim.
13.	E- Ok.
14.	T.V- Vão para aqui para a frente.
15.	E- Vais para aqui para a frente mas vais-te portar
16.	T.V- Aqui pro colo.
17.	E- Olha, então agora vamos perguntar aos meninos o que é que, o que é que cada um teve a fazer, na sua área.
18.	Jo- Eu sei.
19.	E- Quem, quem vai começar é o chefe. É o, o T.V que vai dizer em que área é que esteve.
20.	T.V- Carimbos.
21.	E- O T.V em <u>que</u>
22.	T.V- Na plástica.
23.	E- Na plástica, e o que é que tu fizeste na área da plástica?
24.	T.V- Fiz carimbos.
25.	E- Carimbos, muito bem, vai lá buscar o teu desenho... Está aqui T.V. Está aqui...mostra aos <u>teus</u>
26.	(T.V fala mas não se percebe)
27.	E- <u>Olha</u>
28.	(G fala mas não se percebe)
29.	T.V- Um morcego, uma mocho,
30.	E- Tem aqui alguns carimbos de animais, é? É isso, T.V?
31.	T.V- Sim. Uma tartaruga, o, este já não sei o que é.
32.	E- Pois, alguns já não sabes o que é, porque é <u>que será?</u>
33.	T.V- Olha um macaco.
34.	E- Vocês, sabem quais são os símbolos que estão aqui, os carimbos?
35.	Grande grupo- Não.
36.	E- Não.
37.	A- Eu sei.
38.	E- Porque, nós não devemos pintar por cima dos carimbos se não depois deixamos de ver os carimbos. Ta bem T.V?
39.	F- Eu disse-lhes que era para pintarem e eles então, por ser mais fácil pegaram num <u>marcadores</u> .

40.	T.V- Eu fiz um <u>rino</u>
41.	F- para <u>pintar</u> .
42.	T.V- um rino
43.	F- É com os lápis de cor, ou estes lápis da <u>caixinha</u>
44.	E- Estas a ouvir T.V? T.V, anda cá.
45.	T.V- <u>Fiz um</u>
46.	E- Olha <u>podes</u>
47.	T.V- Um rino
48.	E- Os carimbos mas com lápis de cor. Com lápis, não com marcadores, se não os marcadores depois não dá para ver. Ta bem? Da próxima vez vais experimentar <u>pode ser?</u>
49.	T.V- Só com o brilhante pode?
50.	E- Com brilhante, também.
51.	T.V- O brilhante
52.	E- Fizeste mais alguma trabalho?
53.	T.V- Fiz. Fiz aquele trabalho.
54.	(som de fundo)
55.	E- Ó Va e A.
56.	(som de fundo permanece)
57.	E- T.V, T.V tens de vir para aqui se não, não vem todos.
58.	R- Eu estou a ver.
59.	T.V- Fiz um dinossauro.
60.	E- É um dinossauro.
61.	T.V- É a mão de um dinossauro...
62.	E- Ok, T.V, gostaste de estar na área da plástica?
63.	T.V- Gostei e magoei-me na área da <u>plástica</u> .
64.	E- Olha e com é que estiveste mais, na área da plástica?
65.	T.V- R.
66.	E- Com o R, R, o que fizeste na área da <u>plástica?</u>
67.	R- Fiz um, trabalho.
68.	T.V- Ainda fiz este.
69.	E- Pois foi.
70.	T.V- Ainda fiz, este.
71.	E- Deixa estar, este já mostraste.

72.	T.V- Ainda fiz este.
73.	R- Aquilo é um escorrega.
74.	T.V- Olha, isto também é uma savana, isto é o céu, <u>isto é</u>
75.	E- Olha, e o que é uma savana? O que é uma savana?
76.	T.V- Uma savana é amarela.
77.	E- Não, o que é uma savana?
78.	T.V- Uma savana é onde tem árvores, muito, muito escordidas.
79.	M- Eu sei o que é que é uma savana.
80.	E- Diz M, então, ajuda o T.V.
81.	M- Uma savana é um animal...
82.	E- Uma savana é uma floresta muito grande, onde tem vários animais.
83.	T.V- Um elefante, uma girafa.
84.	E- T.V, olha, ficas mesmo aí.
85.	T.V- Fiz uma savana, está aqui.
86.	E- Muito bem, R queres-nos explicar o teu desenho?
87.	R- Isso é um
88.	E- Uma pintura.... Isso é o quê?
89.	R- Um escorrega.
90.	E-Muito bem.
91.	R- Umas bolitas, granditas, estas, estas
92.	E- Sim, estas bolitas.
93.	R- Estas bo, estas bolas granditas e estas bolas pequenitas, são
94.	T.V- Dimodene.
95.	R- Isto é um carro. Isto é um...
96.	T.V- Posso-me sentar <u>aqui</u> ?
97.	R- Uma doce. Isto é uma bola doce. Isto é uma bola de, uma bola de catapulta.
98.	E- Catapulta?
99.	R- Sim.
100.	E- Sabes o que é uma catapulta?
101.	R- Sei.
102.	E- O que é?
103.	R- É uma coisa que se põe lá, uma bola dentro, que se põe lá uma bola, e que se manda.

104.	E- E que, e que serve para mandar coisas, não é? Muito bem. Gostaste de estar na área da <u>plástica</u> ?
105.	R- E tenho outro atrás. Isto também, isto também não é escorrega.
106.	E- É um escorrega também? Muito bem.
107.	R- Com uma cordas.
108.	E- R gostaste de estar na área da plástica?
109.	R- Carimbos.
110.	E- Carimbos? Mas o que é que eu disse sobre os carimbos?
111.	T.V- Só pintar alguns.
112.	(som de fundo)
113.	E- Pintou alguns carimbos, mas também não se percebem pois não?
114.	R- Só fiz estes, aqui. Só fiz estes, aqui. Só fiz um, dois, três.
115.	E- Muito bem.
116.	R- Quatro.
117.	E- Para a próxima vez pintas com lápis de cor, se quiseres, está bem? Jo, o que é que fizeste na área.
118.	(som de fundo)
119.	E- Está aqui Jo.
120.	Jo- Só pinteí alguns.
121.	E- Mas isto é um trabalho de quê?
122.	Jo- Carimbos.
123.	E- Ó A, vem para aqui para o meio da manta.
124.	G- Ai ta bem ta bem.
125.	E- Para o meio da manta.
126.	Jo- A, estás a ouvir.
127.	E- Jo, mostra o desenho que fizeste.
128.	T- Pintar isto aqui é um escorrega.
129.	E- Pois fez. São trabalhos muito giros. Não são Jo? Muito bem.
130.	(G.B. chora)
131.	E- Agora vais explicar o que é que fizeste nesse desenho.
132.	Jo- Fiz, fiz essas pintinhas, que são, que são, máquinas de
133.	(som de fundo)
134.	E- Ó V... Muito bem. Quem é que esteve na área dos jogos de chão, <u>coloque</u>

135.	T.A- <u>Eu.</u>
136.	E- o dedo no ar.
137.	T.A- Eu. Só eu.
138.	E- Muito bem T.A. E o que é <u>que.</u>
139.	T.V- e o V.
140.	E- não foi o T.V. E o que é que fizeste na <u>área</u>
141.	Mi- e eu <u>também.</u>
142.	E- na área dos jogos de chão?
143.	T.A- Fiz aquilo.
144.	E- Querem ver o que é que o T.A fez?
145.	T- Tão giro!
146.	E- E o que é que isto, T.A? O que é?
147.	T.A- É um carro.
148.	E- Um carro.
149.	T.V- Um carro, um carro da <u>motosserra.</u>
150.	E- Esta bem assim? Sim? Olhem aqui um carro. Como é que tu <u>construíste?</u>
151.	T.A- Olha foi com
152.	E- Fala para aqui T.A.
153.	T.A- Com
154.	T.V- Com aquelas peças.
155.	T.A- Com <u>aquelas</u>
156.	E- Com estas peças, de bolinhas, não é?
157.	T.A- Sim.
158.	E- E como é que tu, porque é que pensaste num carro?
159.	T.A- Olha porque eu queria fazer.
160.	E- Querias fazer, bem, está muito giro. Gostaste de o fazer? Tá muito giro, não está?
161.	Grande grupo- está.
162.	(T.V reproduz som de carro)
163.	E- Mi, tu também estavas na área da plás, dos jogos de chão? Mas não foste para lá? Onde é que, o que é que estiveste a fazer?
164.	Mi- Eu não fiz nada.
165.	E- Não fizeste nada? Eu vi-te a fazer alguma coisa, não foi a brincar.

166.	Mi- Fiz um carro.
167.	E- Fizeste um carro?
168.	Mi- Sim.
169.	E- Mas eu vi-te ali, naquela mesinha da matemática. O que é que estiveste a fazer?
170.	Mi- Fiz um trabalho.
171.	E- Fizeste um trabalho e como é que era o trabalho?
172.	Mi- Fiz letas.
173.	E- Fizeste letras...
174.	Mi- Posso ir lá buscar?
175.	E- Podes ir lá buscar, só um, esta bem? Mi traz cá os teus trabalhos, para mostramos.
176.	Jo- Eu já tenho os trabalhos.
177.	Mi- Pinteí, pinteí
178.	Jo- Ó A.
179.	E- O que é que tinhas de fazer aí?
180.	Mi- Pintar, pintar <u>aqui</u> .
181.	Jo- Não tou a ver.
182.	E- <u>Pintar aí?</u>
183.	Jo- Não tou a ver.
184.	E- Ela já vai mostrar, Mi mostra para aqui. Mostra assim, estão a ver?
185.	(som de fundo)
186.	E- Olha, deixa-me ver, tinhas de pintar <u>o número um</u> ,
187.	G- Eu, <u>eu não vi</u>
188.	E- o número um, de que cor?
189.	(som de fundo permanece)
190.	E- Olha eu a fazer-te uma pergunta. Tinhas de pintar o número um, de que cor?
191.	T.V- Amarelo.
192.	Mi- Amarelo.
193.	Jo- Amarelo.
194.	T- Amarelo, amarelo, amarelo, amarelo.
195.	R- Eu não estou a ver.
196.	E- A Mi, tinha, de pintar, os números, com diferentes cores. Mi achas

197.	(Som de fundo)
198.	E- Mi, gostaste de fazer esses trabalhos?
199.	Mi- Sim.
200.	E- Não, não. Já sabem que estiveste a fazer fichas, mas, na matemática.
201.	Mi- E os outros?
202.	E- Eu mostro. A Mi fez este, <u>trabalho</u> .
203.	Jo- Não dá para ver o outro.
204.	E- Ainda não mostrei. Este.
205.	Mi- Aí estão as bolinhas.
206.	E- Sim, exatamente.
207.	Mi- Sapato, este é um coelho. Fiz muitos nomes.
208.	(som de fundo)
209.	E- Não, não, não, mostras aqui que todos veem, se não.
210.	G- Eu não estou a ver.
211.	E- Estiveste a fazer fichas, com números.
212.	Mi- Posso ir lá pôr?
213.	E- Não, deixa estar aqui Mi. Agora quero ouvir, o G, em que área esteve G?
214.	G- Na Matemática.
215.	E- Na na. Em que área tiveste?
216.	G- Na leitura e escrita.
217.	E- Ah. Muito bem, na leitura e na escrita. E o que fizeste na leitura e na escrita?
218.	G- Não sei nada.
219.	E- Fizeste jogos?
220.	G- Sim, fiz jogos. Aquele.
221.	E- Como é que se, olha, quem é que esteve na leitura e na escrita?
222.	G- Ma.
223.	E- A Ma.
224.	Ma- Mais a C.
225.	E- A <u>C</u>
226.	Mi- <u>tá aqui</u> .
227.	E- E?

228.	Ma- A <u>An.</u>
229.	E- E?
230.	Le- A Le.
231.	E- E a Le e
232.	Ma- E a An.
233.	E- e a An. E qual foi o jogo, que vocês tiveram a jogar comigo?
234.	G- Eu vi vi, eu fui escolher aquele.
235.	Le- Eu fiz um desenho.
236.	E- Sim, mas eu tou a perguntar, vocês jogaram algum jogo comigo. Como é que se jogava? Os meninos não sabem, nem viram, era um jogo novo.
237.	A- Eu vi.
238.	E- C, como se jogava?... Ma, como se jogava o jogo?
239.	Ma- Era, era, tirar uma folha.
240.	E- Tínhamos um tabuleiro, a folha é o tabuleiro, não é?
241.	Le- Eu fiz um <u>desenho.</u>
242.	E- Tínhamos um tabuleiro, e depois?
243.	(T.V fala mas não se percebe)
244.	E- E depois?
245.	T.V- Não fica giro?
246.	E-Depois? Tínhamos de pegar num, numas imagens, escolher as imagens e colocar uma
247.	(som de fundo)
248.	E- Pecinha, no tabuleiro, não era? Muito bem. Vocês gostaram de jogar <u>esse jogo?</u>
249.	G- Eu não gostei eu adoei.
250.	E- Hum, ainda bem. M, em que área estiveste?
251.	M- Eu tive na área da casinha.
252.	E- Na área da casinha, muito bem. E o que é que fizeste na área da casinha.
253.	(som de fundo)
254.	M- Na área da casinha, fiz uma, fiz
255.	E- T.A, vai <u>arrumar.</u>
256.	M- Estive, a fingir, que o A era o meu cão.

257.	E- Estiveste o quê M, que eu não estive a ouvir?
258.	M- Que o A era o meu cão, e depois, também brinquei, um pouquinho com os fantoches.
259.	E- Brincaste com os fantoches, também.
260.	M- E mais uma coisa, também fiz.
261.	E- Le.
262.	M- <u>Eu estive</u>
263.	E- Espera aí M, não estão com atenção.
264.	E- Eu mexo um dedo, digididigidi, eu mexo o outro digididigidi, eu mexo os dois digididigidi, eu mexo os dois digididigidi, eu não mexo nada...
265.	Jo- digididigidi
266.	Mi- digididigidi
267.	E- Não mexo nada.
268.	Mi- digididigidi
269.	E- Então agora vamos ver, se os meninos, conseguem ter a boquinha fechada.
270.	T.V- Não.
271.	E- M, continua.
272.	M- Eu tive ao espelho da casinha e, pensei assim “Quantos dentes é que eu tenho?”
273.	E- Ai que interessante, podes continuar.
274.	M- Eu vi os meus dentes, e pensei assim “Quantos dentes eu tenho?” Então, espreitei assim e comecei a contá-los,
275.	(A parece inquieto e reproduz sons)
276.	M- dez dentes.
277.	Mi- Dez?
278.	E- Quantos dentes é que tu contaste?
279.	M- Dez dentes.
280.	E- Tens dez dentes? Ó A, vais parar quieto?
281.	M- E depois, olhei para a minha língua mas porque é que há muitas
282.	(som do A deixa impercetível as palavras da M)
283.	M- brancas na língua? E, não vi nada. E, não percebi, porque é que tinha coisas brancas, na língua.

284.	E- Muito bem, olha isso é um bom tema, sabes para quê? Tu tens computador em casa, não tens?
285.	M- Tenho.
286.	E- Vais pesquisar e, amanhã, se conseguires, vais trazer para a escolinha, para dizer aos meninos.
287.	M- Pesquisar o quê?
288.	E- O que é que, qual foi a pergunta que tu fizeste?
289.	Mi- Eu também tenho.
290.	G- Eu também tenho.
291.	E- Porque é que nós
292.	M- Temos coisas brancas na língua.
293.	E- Muito bem. Então, já sabes o que é que tens de pesquisar. Não já? Boa ideia?
294.	M- Sim.
295.	E- Muito bem, amanhã quero saber.
296.	M- Mas eu acho que estou sem internet, o meu pai tem que tratar disso.
297.	E- Olha, se tu não conseguires, nós amanhã vimos cá na escola, pode ser? Sim? Le, o que é que a Le fez?
298.	Le- Um desenho.
299.	E- O quê, o que é que foi?
300.	Le- Um desenho.
301.	E- Um desenho, muito bem.
302.	Le- Posso ir lá buscar?
303.	E- E o que é que, e o que é que desenhaste?
304.	(Le fala mas não se percebe)
305.	E- o que desenhaste? O que fizeste no desenho?
306.	(som de fundo)
307.	Le- Fiz bolas.
308.	E- Fizeste bolas? <u>Muito bem.</u>
309.	Mi- Eu quero dizer uma coisa.
310.	E- Gostaste <u>de fazer</u>
311.	Le- Posso ir, posso ir buscar?
312.	E- Podes, vai lá buscar. Diz Mi, o que é que queres dizer?

313.	(falam mas não se percebe)
314.	E- O que é que tu querias dizer Mi?
315.	Mi- Queria dizer...
316.	E- Olha a Le vai mostrar, a Le vai mostrar o desenho.
317.	A- Eu ainda não vi.
318.	(falam mas não se percebe)
319.	E- Mi, agora fala.
320.	Le- Fiz.
321.	E- E o que é isto? São cruces? Diz tu.
322.	Le- Cuzes.
323.	E- Cruces. E isto, o que são?
324.	Le- Bolas.
325.	E- Bolas, muito bem. Muito bem Le, está muito giro, da cá. Não, deixa estar, obrigado... Mi, fala, o que nos queres dizer?
326.	Mi- Não quero dizer.
327.	E- Ó A, vou-me <u>chatear</u> .
328.	Mi- <u>Computador</u> .
329.	E- a sério contigo.
330.	Mi- meu computador já dá.
331.	E- O teu computador já dá?
332.	Mi- Sim, já. <u>O pai já</u>
333.	E- Ok, mas agora não é para contar essas coisas. Esta bem? Boa. E se já dá, também podes fazer a pesquisa da M. Tudo <u>bem?</u>
334.	Mi- Sim mas
335.	E- Ah, ta bem.
336.	E- M? Vamos começar por ti que é mais fácil, então. M.
337.	M- Eu acho que me portei bem.
338.	Jo- Eu concordo.
339.	Mi- Não.
340.	E- Não porquê?
341.	G.B- Eu quero vierde.
342.	E- Espera, ainda não és tu. Mi, queres dizer porque é que não concordas com a M?
343.	Ela portou-se mal?

344.	Mi- Sim.
345.	E- O que é que ela fez?
346.	G- Eu, eu não vi a fazer <u>nada</u> .
347.	E- Pois, eu também não. Não, ela portou-se bem.
348.	Mi- <u>Eu vi</u> .
349.	E- Então tens de me dizer o quê, que é para eu saber. Se tu não me disseres o que é que a M fez, eu não sei.
350.	G- Eu não vi a fazer, a M <u>lá fora</u> .
351.	Mi- Eu já disse que lá fora.
352.	E- Mi, sabes de alguma cosa que a M fez?... M, tens verde. Va?
353.	Va- Vermelha.
354.	E- Vermelha? Portaste-te mal?
355.	Va- Verde.
356.	E- Ai verde. E vocês, concordam?
357.	Mi- Não.
358.	G- Eu concordo.
359.	Mi- Não, eu não concordo.
360.	E- Porquê?
361.	L- Ó Mi.
362.	E- Tens alguma justificação, alguma razão?
363.	Mi- Portou-se mal.
364.	E- Porque é que ele se portou mal?
365.	(som de fundo)
366.	E- Ele portou-se bem, Va, é verde.
367.	Mi- Não, portou-se mal.
368.	E- Olha, quando tu me disseres, quando tu, quando tu me deres uma razão, para que ele se porte mal, que ele se portou mal, então tu dizes-me, e depois nós conversamos, sobre o comportamento, ta bem?
369.	V- Dos, três.
370.	E- A.
371.	A- Portei-me mal.
372.	E- Portaste-te mal. Que cor é que é?
373.	A- Vermelho.
374.	E- Pois é, hoje é.

375.	R- Verde.
376.	E- Vermelha. Jo?
377.	Jo- Bem.
378.	E- O que é que vocês acham?
379.	Jo- Porque eu trouxe o bibe.
380.	E- E não é só porque tu trouxeste o bibe é porque também te portaste mesmo bem. Não foi? Não arranjaste nenhuma confusão. Mi?
381.	Mi- Portei-me bem.
382.	E- Portaste-te bem?
383.	Mi- Sim.
384.	E- Onde é que está o bibe?
385.	Mi- A mãe esquece-se muito.
386.	E- A mãe esquece-se <u>muito mas</u>
387.	Mi- Tá-se a lavar.
388.	E- Ta bem, tens de a lembrar, mas o que é que se passou, para tu, não estares na tua área? A brincar
389.	P- E de manhã?
390.	E- Pois, o que é que fizeste? Porque é que não jogaste connosco, os jogos, de manhã?
391.	(Mi fala mas não se percebe)
392.	E- Pois é Mi, uma amarela. T.V?
393.	Mi- Eu não concordo, com o T. V.
394.	E- Olha, vamos pensar no que é que tu fizeste ao longo do dia. Achas que te portaste bem?
395.	(som de fundo, A fala mas não se percebe)
396.	E- É verdade A, é verdade. Porque é que tu não tens o crachá, do chefe?
397.	(ouve-se a campainha a tocar)
398.	E- Porque te portaste mal, não foi? Vai ser uma
399.	G- Vermelha.
400.	Mi- Vermelha.
401.	T.V- Amarela.
402.	Ma- Vermelha.
403.	E- Uma vermelha.

404.	T.V- Amarela.
405.	E- Olha, amanhã portas-te bem e tens uma verde.
406.	L- Se calhar é melhor T.V.
407.	E- Frederico não está cá, V... também não está aqui, R?
408.	R- Verde.
409.	E- Não R, sabes porquê? Porque é que estive sempre a chamar-te à atenção, na manta?
410.	Mi- Eu não quero verde.
411.	E- É uma amarelinha para estares atento na manta... G?
412.	G- Bem.
413.	E- Portaste-te bem?
414.	(som de fundo)
415.	E- É o mesmo que o R, também nunca estás atento na manta. Vai ser uma amarelinha hoje. Os meninos que hoje não tiveram atentos na manta, vai ser uma amarelinha, hoje. Ma?
416.	Ma- Bem.
417.	E- Bem? Tiveste sempre atenta na manta?
418.	M- Só uma vez, duas ou três vezes.
419.	E- Temos de estar atentos na manta, Ma.
420.	Mi- Ela portou-se mal.
421.	E- C?
422.	C- Bem.
423.	E- O que é que vocês acham, da C?
424.	Grande grupo- Bem.
425.	T.V- Bem.
426.	E- A C esteve bem.
427.	Jo- Eu, <u>eu</u>
428.	E L?
429.	Mi- Portou se mal.
430.	E- Porquê Mi?
431.	Na-... <u>vermelha</u> .
432.	E- Tens alguma justificação?
433.	Mi- Não, mas é uma <u>vermelha</u> .
434.	E- Le, verde.

435.	Mi- Mas é uma <u>vemelha</u> .
436.	E- T. Portas-te te bem? E vocês, o que é que acham?
437.	Mi- Vemelha.
438.	E- É só agora, pões lá as perninhas direitinhas, anda... Ele portou-se bem, não portou?
439.	Grande grupo- Sim, não.
440.	Ma- Mal.
441.	E- Porquê? Tens alguma razão Ma?
442.	A- Não foi a Ma, foi a Mi que disse.
443.	E- Mas a Ma também estava a dizer, e eu tava a perguntar à Ma, porque é que o T se portou mal?
444.	Jo- Não portou não.
445.	E- É um bocadito T.

## **Anexo 5 – Transcrição [T3] 20 de novembro de 2012**

***Início às 15:00 e término às 15:30***

<b>Nº de intervenção</b>	<b>Intervenções</b>
1.	E- Bracinhos cruzadinhos e pernas fechadinhas, se faz favor.
2.	(som de fundo)
3.	E- E agora
4.	T.V- Vais fazer isto
5.	E- Vai lá para o teu lugar. E agora, vamos, falar, um bocadinho. Agora vamos falar um bocadinho, sobre o que estiveram a fazer. E vai começar, a nossa, chefe. E hoje, quem foi a nossa chefe, hoje?
6.	Mi- A C.
7.	E- A C. Ó C.
8.	Va- pimeiro.
9.	E- Hum. Tu chegaste primeiro? Olha, mas isso não faz mal, esta bem? Todos os meninos vão falar. C, em que área estiveste?
10.	C- Casinha.
11.	E- Casinha e o que é que tu fizeste na casinha?
12.	C- Brinquei.

13.	E- Brincaste? E brincaste ao quê? O que é que fizeste lá?
14.	(C fala mas não se percebe)
15.	E- Cozinhaste
16.	(som de fundo)
17.	E- Fizeste um bolo? Um bolo de quê?
18.	C- Morango.
19.	E- Um bolo de morango? E tu gostas? Muito bem. E porque é que fizeste um bolo?
20.	C- Para os meus amigos gostarem.
21.	E- Para os teus amigos gostarem? Ajudaram-te a fazer o bolo, foi? Olha, e estava alguém contigo na área? Na casinha das bonecas? Quem?
22.	C- O T.
23.	E- O T? Mais alguém ou só o T?
24.	C- O T.
25.	E- Só o T?
26.	Mi- E mais algum menino.
27.	E- Então T, o que é que tu estiveste a fazer na, na casinha das bonecas?
28.	(T fala mas não se percebe)
29.	E- Brincaste com a C?
30.	T- Sim.
31.	E- E o que é que fizeste? A C fez um bolo, e tu?
32.	T- Eu também fiz um bolo de morango.
33.	E- Fizeste um bolo de morango?
34.	T- Sim.
35.	E- Então olha, a C fez um bolo de morango e tu fizeste mais, mais um bolo de morango, quantos bolos vocês fizeram?
36.	T- Três.
37.	E- Então, a C fez um <u>bolo</u>
38.	R- Três, dois.
39.	E- O T fez mais um.
40.	A- Dois, dá dois.
41.	E- Dois bolos, de morango.

42.	(falamos mas não se percebe)
43.	E- Mais alguma coisa?
44.	T.V- G.
45.	E- Mais alguma coisa T?
46.	T- Sim.
47.	E- Então diz.
48.	An- Ó T eu não consigo ouvir aqui.
49.	T- Fui a casa da minha avó e do meu pai.
50.	E- Oh, sim, mas não foi na casinha das bonecas. Para F.
51.	Jo- Para F.
52.	E- Ó T.V e tu também.
53.	A- Olha o G.
54.	E- M, quero ouvir a M.
55.	Va- que a bian está aqui <u>assim</u>
56.	M- Eu estive na área da pelásti
57.	E- Ó Va, eu quero ouvir a M.
58.	M- Na plástica e <u>tive</u>
59.	E- Tiveste na plástica?
60.	M- Sim, e fiz esse trabalho que está aí.
61.	E- Foi este? Olha, vamos ouvir, a M, que ela vai explicar o que esteve a fazer.
62.	(som de fundo)
63.	E- Olha, todos para trás, M vai para o teu lugar, que é, e é mais fácil de explicar.
64.	Jo- Eu não consigo
65.	Mi- Eu consigo ver.
66.	F- Eu consigo ver.
67.	T- Eu também.
68.	E- M, o que é que temos aqui, então?
69.	M- É um pinheiro de Natal.
70.	E- Um pinheiro de Natal. Mais?
71.	M- Deste <u>menino</u> .
72.	E- Deste menino?
73.	M- Sim.

74.	E- Ah, muito bem. E isto?
75.	M- É uma árvore de outono.
76.	E- E esta árvore é muito especial, como é que tu fizeste a tua árvore?
77.	M- A L fez o tronco
78.	E- A L fez o tronco, sim.
79.	M- E eu pus a, pintei, e a L pintou-me a mão e eu, e eu pus lá.
80.	E- Muito bem, e quem é que temos aqui?
81.	M- Uma menina.
82.	E- Uma menina. E têm nomes, os teus meninos?
83.	M- Sim.
84.	E- E como é que eles se chamam, os teus meninos?
85.	M- É o Ra
86.	E- O Ra e a
87.	M- J.
88.	E- E a J. Muito bem. E depois desen, pintaste umas
89.	M- Nuvens
90.	E- Mais?
91.	M- E as, e as folhas, algumas foram feitas com pinceles outras foram feitas com caneta.
92.	E- Com caneta, muito bem. Tu utilizaste muitas cores, não foi?
93.	M- Foi.
94.	E- E gostaste de fazer este trabalho?
95.	M- Sim, e depois tem as nuvens, olha ali uma nuvem.
96.	E- Tá aqui o teu nome, foste tu que escreveste, não foi?
97.	M- Sim, e assim com letra bonita.
98.	E- Com letra bonita, M, não foi? E- Muito bem.
99.	M- E com um coração.
100.	E- Gostaste? De fazer este trabalho?
101.	M- Sim.
102.	E- Sim? Olha, e que é quem estava mais na área, contigo?
103.	M- Estava o T.A e a Le.
104.	E- O T.A e a Le, Tiago, conta-nos o que tu fizeste.
105.	T.A- Fiz aquela
106.	E- Esta?

107.	(falam mas não se percebe)
108.	A- É do R.
109.	E- É do R.
110.	A- O que, o que eu fiz é só uma garagem, uma garagem, uma garagem que tem portas.
111.	E- Olha o T.A, o que é que tu fizeste T.A?
112.	T.A- <u>Uma bota</u>
113.	A- Uma <u>bota</u> .
114.	T.A- de Natal.
115.	E- Uma bota de Natal, muito bem. Olha, e o que é que tu utilizaste, para pintar esta parte?
116.	T.A- Ah
117.	A- Tinta.
118.	T.A- A L, um bocadinho pintou-me o dedo e, depois, pus na lata o dedo.
119.	E- Pintou-te o dedo? E, de que cor?
120.	T.A- <u>Vermelho</u> .
121.	A- <u>Vermelho</u> .
122.	E- Vermelho. Muito <u>bem e</u>
123.	T.A- Isso é algodão.
124.	E- Algodão, muito bem. <u>E fizeste</u>
125.	T.A- <u>Algodão da</u>
126.	E- mais alguma coisa?
127.	(T.A acena que sim)
128.	E- Hum. O que é que tu fizeste?
129.	T.A- A selva.
130.	E- A selva? Está aqui também? Ah, está sim senhora, não tinha visto... A selva! E queres explicar?
131.	T.A- Sim.
132.	E- O que é que tu fizeste?
133.	T.A- Uma árvore.
134.	E- Uma árvore.
135.	T.A- A areia.
136.	E- A areia. <u>É esta</u>

137.	A- Um lago.
138.	E- parte, aqui? A areia e mais?
139.	T.A- Um lago.
140.	E- É o T.A, porque foi o T.A que fez o seu desenho. Continua.
141.	T.A- Um <u>lago</u> , um <u>pa</u>
142.	E- Um lago.
143.	T.A- to.
144.	E- É este o patinho?
145.	T.A- Sim.
146.	E- Mais?
147.	T.A- O tigre
148.	E- O tigre.
149.	T.A- A girafa o crocodilo, não.
150.	E- Olha, tens aqui um
151.	T.A- <u>Elefante</u>
152.	E- Elefante
153.	A- Um <u>panda</u> .
154.	T.A- Um crocodilo, cobra, panda, coruja, coala,
155.	R- Javali
156.	T.A- leão,
157.	E- Aqui
158.	A- E mais?
159.	T.A- <u>hipopó</u>
160.	E- <u>Aq</u>
161.	T.A- tamo
162.	E- Aqui
163.	T.A- Cobra, <u>sapo</u>
164.	E- Boa. Aqui estão os animais da
165.	T.A- E águia.
166.	R- E ali?
167.	Mi- tem água.
168.	E- É a tartaruga não é?
169.	Mi- Sim, e
170.	E- Olha, e vocês já repararam, o T.A, colocou o panda no tronco da

	árvore, não foi?
171.	M- Ai, e a coruja também, eu achei engraçado.
172.	E- E a coruja, o mocho. <u>Muito bem.</u>
173.	M- <u>Eu achei</u>
174.	F- <u>Eu eu</u>
175.	Mi- Animais todos
176.	E- Está aqui. Ó T.A tens de chegar para trás se não o Jo não vê.
177.	Mi- Eu fui ver os <u>animais todo</u>
178.	E- Mais alguma coisa T.A?
179.	T.A- Não.
180.	E- Não?
181.	F- Eu também <u>fui lá</u>
182.	E- Não fizeste mais qualquer coisa com a plasticina?
183.	(F reproduz som de cão)
184.	E- Ó F!
185.	T.A- Tive mas desmontei.
186.	E- Mas desmontaste, não foi? Mas conta o que é que fizeste, assim os meninos ficam a saber.
187.	T.A- Era uma compra, a relva e a uma árvore.
188.	E- Muito bem, gostaste?... Muito bem. Quem é que estava mais na área da plástica? A Le, não era?
189.	F- Ai a Mi.
190.	E- Le, deixa-te estar, está aqui algum desenho para mostrar? Algum trabalho teu?
191.	Le- Eu mosto.
192.	E- Eu mostro e tu explicas. São dois? Deixa estar então.
193.	Le- Eu mosto.
194.	E- Já está aqui, olha os meninos já estão a ver.
195.	A- outra bota.
196.	E- Mostra, diz, explica, vai para o teu lugar se não os teus colegas não veem.
197.	(ouve-se o telemóvel a tocar)
198.	E- Diz lá, o que é que está aqui.
199.	Le- Uma meia.

200.	E- O quê?
201.	Le- Uma meia.
202.	E- Uma meia, isto é uma meia?
203.	Jo- Uma bota.
204.	E- Uma
205.	Le- bota.
206.	E- Bota.
207.	Jo- <u>De Natal.</u>
208.	E- De Natal, do Pai Natal. Diz, continua.
209.	Le- E fiz aquilo.
210.	E- Muito bem, e aquilo utilizaste o quê? O que é isto?
211.	A- <u>Esponja.</u>
212.	Le- Esponja.
213.	E- esponja, muito bem.
214.	Le- Algodão.
215.	E- Algodão.
216.	Le- Isso é <u>uma</u>
217.	E- Isto
218.	Le- uma casa.
219.	E- É uma casa? Muito bem. Então explica lá, como é que tu desenhaste <u>a casa?</u>
220.	Le- Uma casa.
221.	E- O que é que tu fizeste?
222.	R- Tudo mal feito.
223.	Le- Uma casa.
224.	E- Ó R.
225.	Le- Uma casa.
226.	E- Espera um pouquinho. Está mal feita? Ela fez como sabe. Não é? Quantos anos têm a Le?
227.	A- Três.
228.	E- Quantos anos tens tu?
229.	R- Quatro.
230.	E- Então, nós vamos apren
231.	Grande grupo- dendo

232.	E- Aprendendo não é? Sim?
233.	R- Sim.
234.	Mi- E eu tenho cinco.
235.	(A fala mas não se percebe)
236.	Le- Uma casa.
237.	E- Uma casa... Mais?
238.	Le- E mais um tabalho.
239.	E- Um cavalo? Onde é que está o cavalo?... onde é que está o cavalo?
240.	Le- Eu fiz mais um desenho.
241.	E- Hum, fizeste mais um desenho, onde é que está?
242.	M- Deve tar aí no banco.
243.	E- Não está. Pera aí, foi, foi um desenho ou com carimbos?
244.	Le- Com carimbos.
245.	E- Carimbos...o que é que está aqui?
246.	Le- Os carimbos.
247.	E- Muito bem, então e tu gostaste? Tu gostas não gostas?
248.	R- Eu amo
249.	E- Muito bem, gostaste de estar na área da plástica? Deixa estar, eu ponho aqui os desenhos, esta bem?... Agora
250.	F- Eu não consigo ver.
251.	E- o Va!
252.	Va- Eu tenho uma construção pa mostrar.
253.	E- Tens uma construção para, <u>mostrar?</u>
254.	M- Está do outro lado.
255.	E- É esta não é, Va?
256.	Va- Sim.
257.	E- Olha, e antes de mostrar a construção, quem é que esteve na mesma área que tu?
258.	Va- O A, o R
259.	E- O A, o R
260.	Va- E mais ninguém.
261.	E- E mais ninguém?
262.	M- E o G?
263.	E- O G não está cá.

264.	M- Não, este.
265.	Mi- Estava na <u>casinha</u> .
266.	E- Este G, era para estar na casinha. Ele esteve na casinha, só que depois foi brincar para ali com uns fantoches. Va, explica lá a tua construção.
267.	Va- É o <i>homem</i> na cabana.
268.	E- Um <i>homem</i> <u>na cabana</u> .
269.	Va- Um <i>homem</i> na cabana com uma seta, e a chita a levar cabana.
270.	E- A chita a levar a cabana. É isso?
271.	Va- Sim.
272.	E- Muito bem, e tu gostaste?
273.	Va- Sim.
274.	E- Sim? Muito bem. O A, onde esteve?
275.	A- Fiz uma construção, aquilo, que está ali atrás.
276.	E- Pois.
277.	An- Só que não dá pa ver.
278.	E- Pois não... Porque é muito grande, não é?
279.	A- É, não da pa tazer pa'qui pa manta. Tem lá carros.
280.	E- Então olha, explica. O que é que tu fizeste.
281.	A- Fiz uma
282.	T.V- Uma casa.
283.	A- Eu podia tazer com aquela cordinha.
284.	E- Podes trazer com aquela cordinha? Eu não sei se consegues.
285.	An- <u>Consigno</u> .
286.	E- Mas vai lá experimentar. E- Olha, se não eu mostro a fotografia, é parecido ta bem? Eu mostro aos teus colegas a fotografia e tu explicas, sim?... Eu vou mostrar. E tu vais explicar, vai explicando enquanto eu mostro a fotografia.
287.	F- Quero ir fazer chichi.
288.	(Va fala mas não se percebe)
289.	E- Esta é a construção do A.
290.	R- Não consigo ver.
291.	T.V- Não consigo ver.
292.	E- Agora está um bocadinho diferente

293.	F- Não consigo vê.
294.	E- Olha está ali, depois nós vamos ver melhor esta bem?
295.	F- Não consigo vê.
296.	E- Depois nós vamos ver.
297.	Jo- Posso ver? Eu não consigo ver.
298.	E- Ó A explica, podes ir explicando. O que é que tu fizeste?
299.	A- Eu fiz uma garagem com carros e c'uma porta.
300.	E- Uma garagem com carros.
301.	A- Uma porta.
302.	E- Uma porta, mais?
303.	A- E com uma corda, uma corda à fente.
304.	E- Sim.
305.	M- Que é aquela.
306.	E- Vamos ouvir o A.
307.	A- E tenho um tator estacionado na, na outa que, que está na vede, em cima da vede.
308.	E- Esta muito bonito A, <u>gostaste de fazer este trabalho, não gostaste?</u>
309.	Mi- O que está lá dentro, da porta?
310.	E- Ah?
311.	Mi- Ali aquilo.
312.	E- Tens de perguntar ao A, eu não sei, foi ele que fez.
313.	Mi- Aquilo.
314.	An- Pa que é que é a pota? Po senhor entar.
315.	E- Pois.
316.	R- Aquilo.
317.	E- Muito bem.
318.	(Mi fala mas não se percebe)
319.	E- Estás a falar de quê Mi?
320.	Mi- Daquilo.
321.	E- Daquilo o quê? <u>Tem nomes.</u>
322.	Mi- ao pé da porta.
323.	Va- Da alavanca.
324.	E- Então tem uma porta.
325.	R- Alavanca.

326.	E- <u>Alavanca, é?</u>
327.	Mi- Não, aquela não tem mas aquela tem.
328.	(falam mas não se percebe)
329.	E- Ó M deixa-te estar quietinha.
330.	F- Eu não consigo vê.
331.	E- Nós daqui a nada <u>já vemos.</u>
332.	Mi- Daquela porta.
333.	E- Ah, ela está a dizer, ó A, que ali não tem porta.
334.	A- Mas aquela parte, ali, po senhor se, também entrar.
335.	E- Ta bem.
336.	A- Só que eu não consegui encontrar a porta.
337.	E- Olha, ouviste Mi? Ele não conseguiu encontrar, a porta. E agora, já podes vir, para o teu, lugar.
338.	Mi- Ca vi tá todo ao pé da pota.
339.	E- Muito bem A, está muito gira.
340.	Mi- Uma peça, uma peça dali!
341.	E- Olha, agora senta-te... Agora, Jo, hum?
342.	Jo- O meu barco.
343.	E- O teu barco.
344.	M- Olha eu não consigo <u>ver assim.</u>
345.	Jo- <u>Falta o R.</u>
346.	E- Falta o R? Pois falta, que também estive nos jogos de chão... R, o que é que tu fizeste? Olha, todos para os seus lugares.
347.	F- A Mi magoou-me.
348.	E- Está quieta Mi.
349.	Mi- Não, ele também empurrou-me
350.	E- Bem.
351.	R- <u>Eu fiz</u>
352.	E- Ro, olha, alto.
353.	R- <u>Eu fiz</u>
354.	Mi- Ele tá-me a magoar.
355.	R- um apanha, um <u>apanha</u>
356.	(T fala mas não se percebe)
357.	E- Eu quero ouvir o R que eu não <u>consigo ouvir.</u>

358.	R- Eu fiz um apanha milho.
359.	E- Um apanha milhos?
360.	R- Sim.
361.	M- Um apanha milhos?
362.	L- Ah.
363.	E- Ó R explica-nos o que é isso.
364.	R- Isto, é um coiso onde se apanha os, <u>os</u>
365.	A- Milho.
366.	E- Onde se apanha o milho?
367.	R- Sim.
368.	E- Hum. Muito bem.
369.	M- O que, o que sai da boca do coelho?
370.	E- É, esta parte aqui, não é R?
371.	R- Sim, isso é a boca do coelho e vai p'aqui.
372.	E- Ah, sai da boca do coelho e vai <u>para ali</u> .
373.	M- E depois por baixo <u>leva a</u>
374.	(falam mas não se entende)
375.	E- Shiu.
376.	R- Isto são as cenouras do coelho e vai p'aqui.
377.	E- Ah, muito bem, e sai também a cenoura e vai para aqui.
378.	R- Sim.
379.	Mi- <u>Mas também</u>
380.	E- Mi não és tu.
381.	A- E cá em baixo <u>também</u>
382.	E- Muito bem Ro, gostaste? Gostaste?
383.	Mi- Falto <u>eu</u> .
384.	E- Olha da cá... Faltas tu e ainda faltam muitos meninos. Agora vai falar o Jo.
385.	R- Vou arrumar.
386.	E- Vais arrumar não, depois arrumas, vai para o teu lugar. Olha, antes de sairmos depois vais lá arrumar, tá bem?
387.	A- A minha demora <u>muito a arrumar</u> .
388.	E- Jo.
389.	Jo- Fiz um <u>barc</u>

390.	A- Que a <u>minha é muito</u>
391.	E- Um barco. <u>Muito bem.</u>
392.	Jo- Eu não consigo <u>fazer</u>
393.	E- Tiveste dificuldades?
394.	An- Alguém te ajudou?
395.	Jo- A J.
396.	E- Foi? Muito bem... Só que ele conseguiu, não conseguiste? Em que é que tu tiveste aqui dificuldades, onde é que te custou mais?
397.	Jo- Em lado nenhum.
398.	E- Foi aqui na posição, dos triângulos, não era? Era difícil. <u>Encaixar.</u>
399.	A- Nunca mais.
400.	E- Muito bem, T.V.
401.	T.V- Fiz um colar.
402.	E- Ele fez um colar, é, um colar, muito bem. Olha, e o que é que tu utilizaste <u>para fazer este colar?</u>
403.	<u>(Va fala mas não se entende)</u>
404.	<u>T.V- Bolas.</u>
405.	E- Bolas, olha e tem muitas cores não têm?
406.	R- Pois têm.
407.	E- E quais são as cores?
408.	R- <u>Vermelho.</u>
409.	T.V- <u>Vermelho, Amarelo</u>
410.	E- Quero ouvir o T.V.
411.	T.V- Laranja, Verde.
412.	E- Olha, mas não precisas de dizer, olha tem VER
413.	Grande grupo- melho
414.	E- Amarelo, Laranja, Verde, Azul
415.	Grande grupo- Amarelo.
416.	E- Amarelo.
417.	Grande grupo- Laranja
418.	E- Laranja.
419.	Grande grupo- Verde.
420.	E- Verde.
421.	Grande grupo- Azul.

422.	E- E azul, são as cores que tu utilizaste.
423.	Va- Vermelho.
424.	E- Ele já disse, o vermelho foi logo o primeiro, está bem?
425.	Mi- Ali não dá.
426.	E- V. O que é que tu fizeste?
427.	T.V- Matemática.
428.	E- Sim. E que é que tu fizeste?
429.	An- Olha, assim não.
430.	E- Diz, explica.
431.	V- Na matemática
432.	E- Na matemática, sim
433.	V- Um urso
434.	E- um urso? ... Ah, tu <u>estiveste</u>
435.	A- <u>Na matem</u>
436.	E-Com aquela caixinha dos, dos ursinhos, não é?
437.	V- Sim.
438.	E- Foi? E o que é que tu fizeste?
439.	V- Del urso.
440.	E- Foi? Colocaste? Nos sítios certos?
441.	V- Sim.
442.	E- Sim? E tu gostaste? De fazer esse jogo?
443.	V- Sim.
444.	E- Olha é para estar quietinho.
445.	Va- Isso é meu.
446.	E- É. Muito bem. Mi?
447.	Mi- Fiz muitas coisas.
448.	E- Fizeste muito trabalhos? Olha e em que área é que tu estiveste?
449.	Mi- Na
450.	Jo- Assim não consigo ver.
451.	E- Ela vai mostrar.
452.	M- Na leitura
453.	A- E <u>escita</u> .
454.	E- Em que área estiveste?
455.	Mi- Na leitura escita.

456.	E- Na leitura e na escrita. Coloca ali.
457.	F- Abana a cabeça.
458.	E- Explica, tu.
459.	Mi. Fiz aqui.
460.	E- Fizeste aí? O que é que tu fizeste?
461.	F- O que é que fiz.
462.	E- Vamos deixar, a Mi explicar.
463.	A- A Mi <u>fez</u>
464.	Mi- Uma campainha, uns ovos e o coelhinho.
465.	E- Muito bem Mi.
466.	(som de fundo)
467.	F- A, A.
468.	E- Empresta.
469.	F- A.
470.	E- Todos viram, o que a Mi fez?
471.	Mi- Fiz uma mão, um , e um caracol,
472.	An- Mais <u>parece um</u>
473.	E- Queres dizer o que fizeste mais? Olha mas tens que colocar ali para que todos os teus colegas verem.
474.	Mi- Fiz, fiz uma porta.
475.	E- Uma porta.
476.	A- Uma cas
477.	Mi- E fiz aqui uma casa mas esqueci-me de fazer assim, mas está aqui
478.	E- Olha, mas tu também colocaste o quê, o teu?
479.	Mi- Não, que as pecinha é que colei
480.	E- Olha e foi sozinha ou tiveste a ajuda de alguém?
481.	Mi- Não, foi <u>sozinha</u> .
482.	E- Foi sozinha.
483.	Mi- E eu escrevi aqui Mi.
484.	E- Muito bem. Copiaste não foi?
485.	Mi- <u>E aqui</u>
486.	Va- <u>Mi</u> ,
487.	Mi- <u>e aquí</u>
488.	Va- <u>Mi</u> .

489.	Mi- aqui fiz ao pé do, aqui, aqui fiz a, o paque <u>mas</u>
490.	E- <u>Muito bem</u>
491.	Mi- mas esqueci-me daquele lago.
492.	E- Fizeste mais alguma coisa?
493.	Mi- E fiz aqui, <u>colei</u>
494.	E- Olha, mas tens de mostrar aos teus colegas, se não eles não vem.
495.	Mi- Tirei isto, e estava assim.
496.	E- Ah, muito bem.
497.	Mi- Na ta
498.	E- E o que é isto? O que <u>é isto?</u>
499.	A- Parece um pavão.
500.	E- Olha e foi na leitura e escrita que fizeste isso tudo?
501.	Mi- Sim, e coleí.
502.	E- Gostaste de tar lá?
503.	Mi- Sim.
504.	E- Muito bem Mi. F, e tu? O que é que estiveste a fazer?
505.	Jo- A...assim não consigo ver.
506.	E- Olha, deixa estar. O que é que estiveste a fazer? Em que área?
507.	F- A, Matemática.
508.	E- Estiveste na área da matemática, eu não te vi lá e eu estive na área da matemática? Que área é esta, das cadeiras verdes?
509.	F- Como chama esta?
510.	E- Como é que se chama? <u>Olha</u>
511.	(R fala mas não se percebe)
512.	E- Como é que se <u>chama,</u>
513.	R- <u>Leitura</u>
514.	E- <u>olha!</u>
515.	R- e escrita.
516.	E- Mas era o F! Leitura e escrita, e o que é que tu fizeste na área da leitura e escrita?
517.	F- Lá brincar.
518.	E- Brincar?... O que é que fizeste? Eu já sei o que fizeste e não tive lá.
519.	F- Eu ajudei a M.
520.	E- Tu ajudaste a Mi? Muito <u>bem.</u>

521.	Mi- Não conseguir.
522.	E- Olha e é bom ajudarmo-nos uns aos outros, não é?
523.	Mi- Eu também ajudei ele.
524.	E- É muito importante.
525.	Mi- Mas depois ele chorou.
526.	E- Ele chorou? Hum, esta bem. E o que é que fizeste mais? Pede ajuda à An que ela esteve lá contigo.
527.	Mi- Ela está aqui ao pé de mim e <u>estava</u>
528.	An- O que é que <u>fizeste?</u>
529.	Mi- A brincar <u>comigo</u> .
530.	An- Tiveste <u>a</u>
531.	F- Desculpa An.
532.	E- Não, olha, não é para pedir desculpa é uma ajuda de que ela esteve lá contigo.
533.	F- Puzzle a fazer comigo.
534.	E- Olha, mas tens que te por direitinho... Põe-te lá direitinho.
535.	Mi- Está a fazer <u>comida</u> .
536.	E- Põe-te direito, diz lá.
537.	An- Estiveste a fazer
538.	E- GRA
539.	An- fismos, não foi?
540.	E- Grafismos, muito bem. Tu gostaste de estar na leitura e escrita?
541.	F- Sim.
542.	E- Boa. E o G, o que é que tu estiveste a fazer? Vamos ouvir o G.
543.	F- Que cobra, que <u>grande</u> .
544.	E- Arruma isso. G, não sabes o que estiveste a fazer?
545.	(som de fundo)
546.	E- Não sabes? Olha tu não estiveste, não estiveste com o teu irmão? Para Frederico...Sim? G? O que estiveste a fazer?
547.	(G fala mas não se percebe)
548.	E- F!... O que é que estiveste a fazer G? Olha, tu estiveste com o teu irmão, estiveste com alguma coisa. Não tiveste com os fantoches?
549.	G.B- Si.
550.	E- Sim, não estiveste? Isto agora é para arrumar daqui a nada.

551.	A- A mim não esteve.
552.	E- Olha, já todos os meninos falaram?
553.	Grande grupo- Sim!
554.	A- Mas falta a M.
555.	E- A M já falou, foi das primeiras a falar.
556.	Mi- Mas, mas eu não vi ela a falar.
557.	E- Não viste ou não a ouviste?
558.	Mi- Não ouvi.
559.	E- Porquê? Porque não devias estar atenta, não devias estar, não é?
560.	Mi- <u>Porque</u>
561.	E- Estavas distraída não é?
562.	M- Pois.
563.	Mi- Porque ela não mostrou-me.
564.	E- Então agora, já todos os meninos disseram o que estiveram a fazer, vamos, pôr as, estrelinhas, que é para depois podermos, alguns meninos, arrumar as suas construções, ta bem?
565.	A- Eu vou arrumar a minha.
566.	E- Tu ainda não vais, primeiro vamos, ver as estrelinhas. As estrelinhas, o que a fadinha nos vai dar hoje.
567.	(A fala mas não se percebe)
568.	G.B- <u>Verde.</u>
569.	E- Trouxe, ta bem? Não é trazido é trouxe.
570.	G.B- Verde.
571.	M- Eu trouxe o outro bibe.
572.	E- Olha, mas para pormos aqui as estrelinhas, temos de estar caladinhos, porque a fadinha está a ver-nos.
573.	R- E o bibe?
574.	E- M?
575.	M- Bem, acho que hoje me portei bem.
576.	E- Achas que hoje te portaste bem? Eu também acho.
577.	Mi- Sim.
578.	E- Vocês concordam?
579.	Grande grupo- Sim.
580.	E- Eu também acho que sim.

581.	(Mi fala mas não se percebe)
582.	E- A M porta-se bem.
583.	Mi- Pois é.
584.	E- Va?
585.	Va- potei-me bem.
586.	E- Todos concordam?
587.	Grande grupo- Sim.
588.	E- Sim? Então está bem.
589.	R- Verde.
590.	Mi- Ele também <u>está</u>
591.	E- A.
592.	A- Bem.
593.	E- Portaste-te bem? O que é que se passou hoje?
594.	A- Mal.
595.	E- Hum?
596.	A- É mal, hoje.
597.	E- Vocês acham que o F se portou bem ou mal?
598.	T- Vermelha.
599.	Jo- Bem.
600.	T -Mal, mal, mal.
601.	R- Bem, bem, bem.
602.	T.V- Bem mal.
603.	R -Bem.
604.	E- Porquê?
605.	T- Mal.
606.	C- Bem.
607.	E- Olha, ele hoje teve, de sair muitas vezes da manta, não esteve?
608.	Grande grupo- Sim.
609.	E- Então ele não estava atento, estava sempre a quê, a distrair os outros
610.	Grande grupo- Colegas
611.	E -colegas.
612.	T.V- Vermelha, vermelha
613.	E- Vermelha?

614.	T.V- Vermelha
615.	Mi- Vermelha
616.	R- Verde.
617.	T.A- Não se portou assim tão mal, porque
618.	E- Portou se mais ou menos?
619.	T.A- Amarela
620.	C- Amarela.
621.	M- Vermelha, eu digo que é vermelha.
622.	L- Ó F o que é que tu achas?
623.	Va- Vermelha, <u>vermelha</u> .
624.	E- Ele disse que se portou bem
625.	L- Então e tas aí?
626.	E- Tá.
627.	L- Os meninos que se portam bem ficam aí sentados?
628.	T.V- Não.
629.	F -Não.
630.	L- Ah.
631.	E- foi só agora.
632.	Mi- Vemelho, vemelho, vemelho, vemelho.
633.	FL- Mi, e a Mi como é que se portou?
634.	E- Agora está se a portar mal.
635.	FL- Eu não acho que seja assim...um verdinho para a Mi a portar se desse jeito? Acho que essa estrela está <u>a ficar</u>
636.	An- Amarela.
637.	FL- completamente amarela. Hum..
638.	Va- ó, ó
639.	E- Vamos pôr amarela?
640.	Mi- Não.
641.	FL- A Mi também não gosta pois <u>não</u> ?
642.	E- Não.
643.	FL- Atenção.
644.	E- Então quietinha, até ao fim... V?
645.	V- Vierde.
646.	E- Concordam?

647.	T- Não.
648.	R- Eu não concordo.
649.	E- Porque é que não <u>concordas?</u>
650.	Mi- Eu concordo.
651.	A- Eu já pensei <u>na estrelinha.</u>
652.	E- Olha tens de dizer porquê, não podes dizer só que não concordo.
653.	R- Porque, nada.
654.	E- Não. R?
655.	R- Bem.
656.	E- Porta-te te bem?
657.	R- Sim.
658.	E- O que é que tu fizeste hoje?
659.	L- Pensa lá no teu dia todo, R.
660.	E- O que é que tu fizeste hoje?... Conta lá. <u>O que é que</u>
661.	L- Tive, tivemos que te chamar à atenção?
662.	E- Olha R, o que é que se passou hoje quando estávamos a fazer o jogo, o que é que tu fizeste?...Não te lembras?
663.	R- Não.
664.	M- Ele lembra-se.
665.	E- Só que não quer dizer <u>não é?</u>
666.	T.V- Olha
667.	M- Sim. Pomos-lhe uma amarela.
668.	T.V- Uma amarela.
669.	E- G não está.
670.	Mi- Uma vermelha.
671.	E- Ma também não, C?
672.	C- Bem.
673.	Va- Uma vermelha.
674.	Le- Bem.
675.	Va- Uma vermelha, <u>uma vermelha</u>
676.	L- Verde.
677.	E- Le?
678.	Le- Bem.
679.	Va- muito mal.

680.	E- T?
681.	T- Bem.
682.	E- Achas mesmo?... Não tiveste que sair da manta?
683.	T- Sim.
684.	C- Vermelha.
685.	Jo- Teve.
686.	E- E o G.B? Tá a dormir.
687.	Le -Olha, olha.
688.	E- <u>Agora</u>
689.	T.V- Eu levei uma vermelha?
690.	Mi- Ele portou-se bem, <u>olha</u>
691.	E- Agora, que já temos, as estrelinhas todas, vamos. O que é que nós vamos fazer? Tirar

## **Anexo 6 – Transcrição [T4] 28 de novembro de 2012**

***Início às 11:35 e término às 12:00***

<b>Nº de intervenção</b>	<b>Intervenções</b>
1.	E- Vamos arrumar as mãozinhas nos bolsos, muito bem, perninhas à chinês.
2.	A- Agora vamos fazer trabalhos.
3.	E- E agora conversar, sobre o que nós tivemos a fazer. Queres ser o primeiro G? Então conta lá.
4.	G- Eu fiz uma torre, assim e assim, agora vou arrumar.
5.	E- Olha e a tua torre, construístes a com que peças?
6.	G- Aquelas.
7.	E- E onde era a tua área?
8.	G- Na matemática.
9.	E- Na matemática, essas pecinhas estavam lá? Estavam? Sim? ... essas pecinhas estavam na casinha?
10.	Jo Não, estavam na matemática, naquela caixa amarela.
11.	E- Olha, e ó G, tu gostaste de construir essa torre?...gostaste? Foi

	divertido? Foi? Queres arrumar? E gostaste de estar lá, na área? Então <u>vai lá</u>
12.	E- <u>arrumar.</u>
13.	Jo- Posso ser eu?
14.	Mi- <u>Posso ser eu?</u>
15.	T.V - <u>Posso ser eu?</u>
16.	C- <u>Posso ser eu?</u>
17.	E- Vamos fazer então assim, em volta? Pode ser? Vamos esperar uns pelos outros? Sim? Jo, diz me, que tiveste a fazer?
18.	Jo- <u>Animais.</u>
19.	-E Primeiro em que área é que tu tiveste?
20.	Jo- Na plástica.
21.	E- Na plástica!
22.	Jo- Estive a fazer trabalhos.
23.	E- Ah! Que giro! Mostra aos teus colegas. Que giro!
24.	F- E, eu não estou a vê.
25.	E- Que giro!
26.	Va- Uau!
27.	E- Olha, foste tu que escreveste o teu nome?
28.	Jo- Foi.
29.	F- <u>Eu não quero vê.</u>
30.	E- Muito bem.
31.	F- Eu não quero vê.
32.	E- Tá muito giro... foste tu que fizeste isto?
33.	Jo- Não, tive a colar as tampas.
34.	E- Tivemos a colar rolhas de
35.	T.V- garrafas.
36.	E- E é rolhas de quê? São de quê, de... Cor
37.	Jo- Cortar.
38.	E- Cortiça. São moldinhos de rolhas de, cortiça. Sim?
39.	Va- Cortiça?
40.	E- Ó Jo e gostaste de estar a fazer isto?
41.	Jo- Adorei.
42.	E- Adorou. O Jo não gostou, adorou. Muito bem. Queres explicar, mais

	ou menos, ao <u>teus colegas?</u>
43.	Jo- Quero.
44.	E- Então explica lá.
45.	Jo- <u>Isto</u>
46.	E- Olha, tens de pôr de lado, se não os teus colegas não vem.
47.	Jo- Isto aqui, é um, um dragão.
48.	E- Um dragão.
49.	Jo- Um caracol.
50.	E- Um caracol.
51.	Jo- Uma ba, baleia, um T- rex, outro T- rex, um elefante, um
52.	T.V- Um cavalo marinho.
53.	Jo- Um cavalo marinho, <u>um</u>
54.	T.A- Camelo.
55.	Jo- Camelo.
56.	T.V- <u>Gato.</u>
57.	R- <u>Cão.</u>
58.	Jo- Cabra, um di
59.	R- <u>Um dinossauro.</u>
60.	T.V- <u>Um estegossauro.</u>
61.	Jo- Um popótamo, uma girafa, um urso panda, um
62.	R- Morcego.
63.	Jo- Um morcego, um leão, uma baleia, outra baleia.
64.	T.V- Ai, um golfinho.
65.	Jo- Não.
66.	T.A- Eu sei o que é que é aquilo com um bico, é um peixe espada.
67.	Jo- Qual? Este?
68.	T.A- Sim.
69.	(R fala mas não se percebe)
70.	C- Um peixe espada.
71.	R- Bambo.
72.	Va- Um cocodilo.
73.	Jo- Um
74.	G- Tem uma boca abeta.
75.	C- Não é nada.

76.	G- É, é.
77.	T.V- Um canguru, um tigre.
78.	Jo- Um tigre, um
79.	G- Sapo.
80.	T.V- Uma foca.
81.	Jo- Uma foca, um urso.
82.	E- Isto é um urso?
83.	M- Um polvo.
84.	Grande grupo- Um polvo.
85.	Jo- <u>Um T-rex,</u>
86.	G- <u>Um T</u>
87.	Jo- uma galinha,
88.	J- Uma <u>avestruz.</u>
89.	Jo- Um T-rex
90.	C- Um passarinho.
91.	Jo- Um pinguim.
92.	(T fala mas não se percebe)
93.	Va- uma serpente.
94.	C- Uma cobra.
95.	Jo- <u>e um</u>
96.	M- Uma cobra.
97.	Jo- e um, um dragão.
98.	E- E isto?
99.	Jo- O meu nome.
100.	E- O nome do Jo.
101.	(falam mas não se percebe)
102.	E- E <u>nós sabemos</u>
103.	Jo- Isto é uma abelha.
104.	E- E como é que nós sabemos que este trabalho é do Jo?
105.	M- Com o <u>nome.</u>
106.	Jo- Isto aqui um <u>pinheirinho.</u>
107.	<u>C- Com o nome.</u>
108.	E- Olha, Jo, e como é que nós sabemos que este trabalho é teu?
109.	Jo- Porque, porque eu escrevi o meu nome.

110.	E- Porque o Jo escreveu o nome! Muito bem, Jo. Obrigada. <u>Gostaste de</u>
111.	(falam mas não se percebe)
112.	Jo- Adorei.
113.	E- Adorou.
114.	T.V- Posso <u>ser eu?</u>
115.	G- <u>Fazer.</u>
116.	E- Eu disse que, vamos assim,
117.	T.A- Agora, agora eu, agora eu e o R.
118.	E- Ai vocês tiveram os dois a brincar?
119.	T.A- Sim.
120.	E- Uau, espetáculo... hum, vamos ver, vamos ver.
121.	Grande grupo- Uau.
122.	E- Uau.
123.	A- <u>caiu</u>
124.	E- Quem quer falar?... O R? Muito bem, primeiro em que área estiveste.
125.	R- Na, nos jogos de chão.
126.	E- Nos jogos de chão.
127.	R- E fiz esta construção.
128.	E- Muito bem, e o que é isso?
129.	R- É um, um aspirador.
130.	E- Um aspirador? Que aspiro o quê?
131.	T.A- <u>Lixo.</u>
132.	R- Lixo.
133.	E- Lixo, muito bem.
134.	T.V- Vão <u>fazer uma</u>
135.	E- Olha, e o que é que tu utilizaste, para fazer o aspirador?
136.	R- Peças.
137.	E- Peças.
138.	(A fala mas não se percebe)
139.	E- E como é que se chamam essas peças?
140.	R- <u>Legos.</u>
141.	T.A- Legos.

142.	E- <u>Queres</u>
143.	R- Legos...é legos.
144.	T.- Eu também disse.
145.	E- Muito bem, são legos.
146.	R- E eu também fiz isto, pro T.A... é pro T.A isto.
147.	E- Ai é pro T.A? Qual T.A?
148.	T.A- Eu.
149.	E- Uau, o que é isso?
150.	R- <u>Isto é</u>
151.	T.A- Ele, ele <u>fez isto</u>
152.	R- Um avião.
153.	T.A- Ele fez este, esta parte de baixo, e eu fiz a parte de cima.
154.	E- E queres-nos explicar o que é isso?
155.	T.A- Sim, é um transportador de animais.
156.	E- É um transportador de animais, uau, está lindíssimo T.A. Gostaste, de fazer <u>isso?</u>
157.	T.A- Sim.
158.	R- <u>E</u>
159.	T.A- E aqui é uma garagem.
160.	M- Eu gostei muito, de ver isso.
161.	E- Tá lindíssimo T.A.
162.	Jo- Eu também gostei.
163.	E- Olha, e vocês os dois partilharam os brinquedos?
164.	T.A- <u>Sim.</u>
165.	E- Os legos? Sim? Foram amigos ao partilhar?
166.	R- Eu, eu ensinei a fazer isto ao, ao T.A.
167.	E- Uau, então vocês os dois trabalharam quê, em?
168.	T.A- <u>Conjunto.</u>
169.	R- Conjunto.
170.	E- Muito bem, em equipa e em conjunto.
171.	Mi- Fui eu que disse.
172.	E- Muito bem e já viram que o T.A deixou ali os animais e tudo?
173.	M- Sim.
174.	E- Está lindíssimo.

175.	Jo- <u>uma pessoa.</u>
176.	E- Muito bem. Gostaram? De lá estar?
177.	T.A- Sim, eu agora vou arrumar.
178.	E- Olha vais arrumar no final, ta bem T.A? Sim?...Agora chegou a vez da? M.
179.	M- Eu com a A, eu, eu, tive na área da leitura e da escrita com o A e com a An <u>e</u>
180.	G- Com o A e com a An?
181.	M- E, joguei, este jogo, eu e a, eu e a An e o A vamos exemplificá-lo.
182.	E- Muito bem, e como é que se chama esse jogo?
183.	M- Bingo.
184.	E- É o bingo, boa. Vamos ouvir com atenção.
185.	T.V- Quero <u>ver.</u>
186.	M- Toma An.
187.	E- E que imagens são essas?
188.	M- São <u>imagens</u>
189.	A- Pa nós <u>escolhermos e</u>
190.	M- do outono.
191.	A- e depois pormos uma bolinha.
192.	E- Ah!
193.	M- São imagens do outono.
194.	E- São imagens do outono.
195.	T.V- O outono já chigou
196.	(G fala mas não se percebe)
197.	E- Olhem vamos ouvir, ta bem?
198.	G- Cuidado que ele <u>chigou.</u>
199.	M- A na, começo eu.
200.	E- Ta bem, shiu.
201.	M- Sim temos de misturar.
202.	(G fala mas não se percebe)
203.	M- Hum, começo eu. A, é vermelho e é verde e depois é vermelho clarinho, por, fora.
204.	E- Figo.
205.	M- Sim, muito bem. Então, o figo não é? Então vou <u>colocar</u>

206.	T.V- Ele também tem.
207.	M- Também tens, então vá, e temos que por uma bolinha. E aqui é o, a seguir é o A, a tirar um.
208.	E- Muito bem. Tou a gostar.
209.	R- Eu também, estou a adorar.
210.	E. Ó T.V chega um bocadinho para trás para eu conseguir ver.
211.	A- É um <i>homem</i> que está com o guarda chuva vermelho.
212.	M- Já sei. É
213.	Jo- A chuva.
214.	M- É um
215.	R- <u>Um chapéu de chuva.</u>
216.	M- É
217.	Jo- A chuva.
218.	M- É, o que ninguém tem.
219.	E- <u>Ninguém tem.</u>
220.	M- Podes explicar.
221.	E- Podes mostrar, <u>pode mostrar.</u>
222.	Jo- Guarda chuva.
223.	E- Ninguém tem.
224.	F- Eu, não quero vê.
225.	M- Agora é a An, podes tirar.
226.	E- Olha vamos chegar para trás, vamos trás. Ó T.V chega para trás para a C conseguir ver, sim? G, aqui.
227.	An- Uma fruta... e é amarela.
228.	M- Vá agora <u>deixem-me</u>
229.	G-Pera.
230.	Jo- <u>Pera.</u>
231.	C- <u>Pera.</u>
232.	Jo- <u>Pera.</u>
233.	M- Então vamos por <u>uma bolinha à An.</u>
234.	Jo- <u>Pera.</u>
235.	E- Então ó M e se nós depois tivermos tud, os cartõezinhos todos preenchidos com bolinhas, o que é que fazemos?
236.	M- Ganhámos.

237.	E- E dizemos o quê?
238.	M- Bingo.
239.	E- Uau, muito bem. Perceberam como é que se jogava?
240.	Grande grupo- Sim.
241.	E- Sim? Então amanhã quem estiver na área da leitura e da escrita pode continuar com este jogo, boa sugestão?
242.	M- Sim.
243.	E- Boa. Agora é passamos à vez <u>do</u>
244.	M- E também fiz mais uma coisa
245.	E- Então vá, conta conta M.
246.	M- Também fiz um trabalhinho que eu já, que que eu sei.
247.	E- Queres mostrar, o trabalhinho? Ó A chega para trás amor, chega. A?
248.	R- Falta uma bolinha.
249.	E- Ó A, onde é o teu lugar?... Isso. Jo, arrum, olha, perninhas à chinês, bracinhos cruzadinhos. Boa.
250.	M- Também fiz estes trabalhos.
251.	E- Uau, <u>muito bem.</u>
252.	A- Eu também <u>tenho um.</u>
253.	M- Este trabalho <u>era</u>
254.	E- Olha, olha daí não consegues <u>ver.</u>
255.	M- por exemplo, por exemplo... <u>este</u>
256.	E- Tão a ver todos?
257.	Jo- Sim.
258.	G- Nem todos.
259.	(som de fundo)
260.	M- vão para o, pro, vão pro livro.
261.	G- Eu não vi.
262.	M- Os ovinhos
263.	G- Eu não vi, <u>eu não vi.</u>
264.	M- vão para o rádio, a boca vai pro gelado, a flor vai po nariz, depois, as cores vão pa a mão.
265.	E- Muito <u>bem.</u>
266.	M- Era assim, e depois pintei.

267.	E- Era um jogo de quê?
268.	A- <u>Quero mostrar uma coisinha.</u>
269.	E- Associação. E aqui <u>M</u> ?
270.	(som de fundo)
271.	M- Isto, diz aqui, castanha.
272.	E- Hum, sim.
273.	G- Castanha.
274.	F- <u>Eu não consigo vê.</u>
275.	G- <u>Castanha.</u>
276.	<u>(som de fundo)</u>
277.	E- Olha, vamos fechar a boquinha. Vamos fechar a boquinha, fechar, fechar.
278.	M- Depois isto é uma castanha.
279.	(G canta)
280.	E- Muito bem, e tu recortaste as letrinhas e colaste?
281.	M- Sim e também li um livro que é o " <i>Gastão já não cabia nas calças</i> ".
282.	E- Muito bem, gostaste de ouvir esta história M?
283.	M- Sim, quer dizer eu não gostei eu adorei.
284.	E- Uau. Va?
285.	A- <u>Acabar.</u>
286.	Va- A, temos uma visita.
287.	E- Temos uma visita? Quem é a visita?
288.	Va- A, tem de fechar os olhos.
289.	E- Vamos fechar os olhos, vamos fechar.
290.	Mi- Uma desgraça.
291.	Va- Já podem abrir os olhos.
292.	E- Ah! Uau.
293.	M- É o nosso amigo orelhas?
294.	Va- Sim.
295.	E- Ai, o que tiveste a fazer com esse nosso amigo Orelhas?
296.	Va- Estava doente.
297.	Le- <u>Olha</u>
298.	E- Estava doente?
299.	M- Ah! E que doença é que ele tinha?

300.	Va- Tinha de levar uma pica. E, e estava com febre e depois pus xarope.
301.	F- <u>Eu também estava lá.</u>
302.	Le- e <u>vomitou?</u>
303.	E- E vocês estiveram os dois na mesma área, <u>a trabalhar?</u>
304.	Va- A Ma e o F.
305.	M- Mas a Ma não teve bem, bem bem <u>bem lá</u>
306.	E- Pois não.
307.	M- teve mais na nossa área.
308.	F- <u>Eu também estava lá.</u>
309.	E- <u>nessa altura.</u>
310.	F- eu também estava, eu também <u>estava</u>
311.	E- E ó Va
312.	F- Ele era o pai.
313.	E- tu eras o pai, do nosso amigo Orelhas?
314.	F- Sim, <u>sim, sim, sim.</u>
315.	Va- O F era o pai e a Ma era a mãe.
316.	E- E tu?
317.	Va- Eu era o dotor.
318.	E- Ai eras o dotor, e o que é que tu fizeste?
319.	R- E tu?
320.	Va- Tratei.
321.	E- Trataste do senh, do <u>menino</u>
322.	Va- e havia outro doente.
323.	E- Quem era o outro doente?
324.	Va- É aquela zebra.
325.	E- Ai era a zebra.
326.	M- Era aquela, a Zézé.
327.	E- Muito bem, olha ó F tu gostaste de tar a brincar com o Va?
328.	F- Sim, eu gostei de uma área.
329.	E- Gostaste, de lá estar?
330.	F- Olha, eu gostei de uma área.
331.	E- Não percebi mor.
332.	(falam mas não se percebe)

333.	An- Diz tu F, onde é que estiveste na <u>área</u> .
334.	E- Ah!
335.	F- Tive na casinha das bonecas.
336.	(reproduzem som de macaco)
337.	E- Uau, muito bem, sim senhor.
338.	F- E, e, e, e eu e eu fiz igual
339.	E- Eu fiz
340.	F- Eu fiz lá muita comida.
341.	E- Uau, que era que era po teu filhinho?
342.	F- Não.
343.	E- Tu eras o pai.
344.	F- Era pa ti.
345.	E- Era para mim? Ah, e o que é que tu cozinhaste?
346.	F- Eu cozinhei
347.	E- Cozinhei
348.	F- Arroz,
349.	E- Arroz.
350.	F- Peixe.
351.	E- Peixe.
352.	F- Salsichas.
353.	E- Salsichas. Eu tinha comida para uma semana.
354.	F- Arroz.
355.	E- Já disseste, arroz.
356.	A- <u>Batatas</u> .
357.	F- Batata frita.
358.	(risos)
359.	E- E essas batatas fritas eram para mim? Muito bem.
360.	(Risos)
361.	E- Um, dois, três. Olha Va, vai... Va, olha um, dois, três, fecho na boca, fecho.
362.	A- Batatas fritas.
363.	E- A, já acabou. Olha Va põe, ah a An já vai arrumar.
364.	M- Ó L, tenho uma <u>dúvida</u> ,
365.	T.V- Quero <u>dizer uma coisa</u>

366.	M- Como tu disseste que hoje íamos ter dança!
367.	E- E já acabou o dia?
368.	M- Não.
369.	E- Então
370.	M- É à tarde. Pois é, olha esqueci-me. Nós agora mudamos as áreas pra de manhã e mudamos a ginástica pra tarde.
371.	E- Boa M, muito bem. Olha Ma, onde estiveste?
372.	Ma- Na casinha.
373.	E- Na casinha.
374.	Jo- Podes
375.	E- <u>Tives-te a brincar</u>
376.	Jo- <u>apertar.</u>
377.	E- com quem?
378.	(som de fundo)
379.	E- Ai, assim não consigo ouvir a Ma.
380.	T.V- Olha
381.	M- Quando é que vamos ouvir <u>as estrelinhas.</u>
382.	E- Tivemos
383.	A- <u>A brincar</u>
384.	E- a brincar, tives-te a brincar com
385.	Ma- O Va e o F.
386.	E- O Va e o F. E depois?
387.	A- Era um jog, era a salsicha e
388.	E- Estiveste aonde? Ó A já chega. Estiveste aonde?
389.	Ma- Na, na casinha.
390.	E- Na casinha, e depois, tu foste pra leitura e escrita?
391.	A- Foi.
392.	E- Foste? E que <u>fizeste</u>
393.	A- <u>Andou a</u>
394.	E- na leitura e escrita?
395.	Va- Não fez.
396.	E- Não fez, não fez.
397.	Va- Não fez nada.
398.	E- <u>Não fizeste nada?</u>

399.	F- Olha, ó L
400.	A- Fez um jogo dos ursinhos.
401.	An- Ó A deixa falar a Ma.
402.	F- Mas pa cabeça.
403.	(som de fundo)
404.	E- Ó Ma, olha e tu eras a mãe, do Orelhinhas? Eras? E trataste bem dele? Olha, F, já chega.
405.	(permanece som de fundo)
406.	E- Ó Ma gostaste de brincar com o Va e o F? Gostaste muito ou pouco?
407.	F- Muito.
408.	E- Muito, que <u>bom</u> .
409.	F- Muito, muito, muito.
410.	E- Agora chegou a vez do A, que está ali a mexer as mãozitas. <u>A</u>
411.	An- Eu acho que o A já falou.
412.	E- Já falou? Não. Não? Não, A? Onde estiveste? Então diz lá onde estiveste.
413.	A- Na leitura e escrita.
414.	E- Na leitura e escrita. Muito bem, e estiveste com quem?
415.	A- Com a M.
416.	E- E mais?
417.	M- Como é que se chama esta, esta menina?
418.	Ma- An.
419.	T.V- An.
420.	M- Até a Ma sabe que é mais nova <u>que tu</u> .
421.	T.V- An!
422.	E- An! E estiveste a jogar ao mesmo jogo que ela? Foi? Foi A?
423.	M- Sim.
424.	E- Foi? E como é que chamava o jogo que me esqueci? Esqueci-me, é o A que vai responder, esqueci-me.
425.	R- Bingo.
426.	A- Bingo.
427.	E- Boa, <u>bingo</u> .
428.	R- Bingo.

429.	A- E fiz uma coisa.
430.	E- O quê, A?
431.	T.V- Na na na na.
432.	E- Ai também fizeste a castanha?
433.	(som de fundo)
434.	Va- O A é tabalhador.
435.	E- Uau, olha João, olha olha estas a ver?
436.	G- Já estou a ficar com fominha.
437.	E- Já vamos almoçar.
438.	(som de fundo)
439.	E- Olha A, vem-te juntar connosco, anda anda.
440.	T.V- Agora sou eu!
441.	E- Agora és tu, T... Diz-me, conta-me.
442.	T.V- Tive na <u>matemática</u> .
443.	T.A- L!
444.	T.V- E fiz este jogo e já tá o meu nome.
445.	E- Foste tu que escreveste o teu nome sozinho?
446.	T.A- <u>Sim</u> .
447.	T.V- Ajuda, a Ed ajudou-me.
448.	E- Uau. E tu procuraste as letras sozinho Ed, foi?
449.	Ed- Foi, foi.
450.	E- Uau. Eu <u>mostro</u>
451.	Ed- E qual é o nome que está aí? Tão aí dois nomes.
452.	F- Não <u>consigo vê</u> .
453.	E- Eu mostro.
454.	Ed- Tão aí dois nomes.
455.	T.V- T. S.V e T.V.
456.	Ed- Não, só estão dois.
457.	E- Quais é que lá estão?
458.	T.V- T.S.V.
459.	Ed- Não, só estão dois.
460.	E- Olha só estão dois, <u>T.V</u>
461.	Ed- T.V
462.	E- muito bem, olha, e agora, que letra é esta?

463.	T.V- V
464.	E- Atão?
465.	Ed- T.V quê?
466.	T.V- T.V.
467.	E- Cinco, boa.
468.	C- Agora sou eu.
469.	E- Olha,
470.	G- T.V.
471.	E- T. V, muito bem, escreveu o nome dele
472.	Mi- E, e a mim?
473.	T.V- Sou o maior de todos.
474.	(G fala mas não se percebe)
475.	(som de fundo)
476.	E- Agora é a C. Boa C, vamos lá.
477.	(som de fundo)
478.	E- C, o que é isto?
479.	C- É uma casa.
480.	E- É uma casa. E o que é que lá tem dentro da casa?
481.	G- Um barco.
482.	E- O que tem lá dentro da casa?
483.	A- É um barco.
484.	C- Brinquedos.
485.	E- Brinquedos? Dentro da casa da C têm brinquedos. Ó C e isto aqui?
486.	A- É um barco.
487.	E- É? É o quê?
488.	Ma- O nome da C.
489.	G- O nome da C.
490.	E- O nome da C, foste tu que escreveste, C? Uau. Então nós sabemos que este trabalho é da
491.	Jo- C.
492.	Grande grupo C.
493.	E- Muito bem. C e em que área é que tu estiveste?
494.	C- Na plástica.
495.	E- Na plástica. Gostaste? Foi? Sim?

496.	Jo- <u>Com</u>
497.	E- Muito ou pouco?
498.	Jo- Com o Jo, <u>não foi C?</u>
499.	E- E estiveste com quem?
500.	(falam mas não se percebe)
501.	E- Com o Jo <u>muito</u>
502.	Jo- e com a <u>Li</u> .
503.	E- e comigo também, muito bem. Chegou a vez do F que também já falou.
504.	M- Pois já
505.	E- <u>Olhem</u> .
506.	M- <u>está</u>
507.	E- digam-me uma coisa quem fez isto?
508.	M- A.
509.	(G fala mas não se percebe)
510.	A -Sou eu!
511.	E-Foste tu que fizeste A?
512.	A- Não.
513.	(som de fundo)
514.	Jo- Eu não consigo ver.
515.	E- Eu só vou mostrar se os meninos estiverem todos sentadinhos com as perninhas à chinês. Um, dois, três. Perninhas à chinês! Senhor A está com perninhas À chinês?
516.	R- Não.
517.	E- Muito bem, o Jo, o A fez, não fez?
518.	(G fala mas não se percebe)
519.	E- A, explica... Olha explica daí, explica.
520.	A- Eu, eu, eu tinha de ver as letas que encaixavam nos buracos de, desse papel.
521.	E- E então tu descobriste, o que é que tu descobriste? Descobriste que as palavras, correspondem às
522.	A- patas.
523.	(som de fundo)
524.	M- Olha, <u>L</u> .

525.	E- Oi, caiu
526.	(risos)
527.	Jo- Um acidente.
528.	E- Ei, ei, ei, ei, eu só
529.	(som de fundo)
530.	E- do A, eu só preciso da ajuda do A <u>porque</u>
531.	A- Saem daí todos.
532.	E- foi ele que fez isto. T.V...T.V
533.	(falam mas não se percebe)
534.	R- Todos sentadinhos.
535.	E- Olha, eu só preciso do A.
536.	Jo- Eu tou a ver.
537.	A- ota rodinha.
538.	E- Como é que se chama essa rodinha?
539.	F- Olha, olha mãe tá aqui duas peças.
540.	E- Eu não sou mãe, sou L.
541.	F- <u>L</u>
542.	E- Tá bem?
543.	(Risos)
544.	R- Já está a gravar, isto é um <u>gravador</u> .
545.	E- Eu mostro assim, eu mostro assim.
546.	M- <u>Posso</u>
547.	E- M, atão olha vamos ouvir a M?
548.	M- Posso ler?
549.	E- Perninhas, perninhas à chinês.
550.	M- Diz, a a primeira palavra é táxi.
551.	E- Boa.
552.	M- A segunda é, barco.
553.	E- Muito bem.
554.	M- A terceira é avião...a quarta é mota.
555.	E- MO
556.	An- MO• <u>TO</u> .
557.	M- MO•TO. E a Terceira
558.	E- Olha, Mo

559.	M- TO.
560.	E- Boa.
561.	M- Depois a outra, é é fog, é fumo.
562.	G- Lume, lume.
563.	M- E e a outra é, é <u>teleférico</u> .
564.	Jo- Comboio.
565.	E- Na na.
566.	G- Comboio.
567.	E- É, olha querem <u>que eu vos ajude?</u>
568.	Jo- Ambulância.
569.	E- Train.
570.	Ma- <u>Autocarro</u> .
571.	E- Olha, train, train.
572.	Grande grupo- train.
573.	E- Train.
574.	M- O que é isso?
575.	A- É um <u>ba</u>
576.	E- Quantas sílabas têm?
577.	M- TRE I, duas... <u>Uma</u> .
578.	R- <u>Quatro</u> .
579.	E- Boa M, uma.
580.	(som de fundo)
581.	E- Já se ouviu, já se ouviu. Se gritarem mais eu vou ficar com dores de ouvidos, com tanto barulho, ai meu deus. Olha
582.	A- Vou arrumar.
583.	E- Está a chegar a hora de quê?
584.	T.V- Está na hora
585.	E- Está na hora de quê?

## Anexo 7 – Transcrição [T5] 7 de janeiro de 2013

Início às 11:50 e término às 12:00

Nº de intervenções	Intervenções
1.	E- já que nós terminamos de brincar nas nossas áreas, eu agora tenho, nós terminamos o nosso projeto das estrelas e eu vou perguntar aos meninos, quem é que fez o trabalho, o projeto das estrelas? Coloque o dedo no ar... quem é que fez o projeto das estrelas? Ninguém fez?
2.	A- Sim.
3.	E- então quem fez coloque o dedo no ar.
4.	A- Eu sei quem, fui eu
5.	E- Então <u>A</u>
6.	A- T.V, Va, C.
7.	E- Tu, T.V, Va, C. E queres-nos dizer o que é que tu fizeste no projeto? Não ouvi nada A, tens de falar mais alto.
8.	F- O Va, o Va não está cá.
9.	E- Pois não, o Va não está cá, mas o A vai-nos ajudar a dizer o que é que fez. A, estudaste sobre as estrelas, foi isso que disseste?... E o que é que tu aprendeste sobre as estrelas?
10.	A- Aprendi que as estrelas eram um, sol.
11.	E- Aprendeste que as estrelas eram um sol?
12.	A- E eram umas estrelas
13.	L- Olha tira, tira a mão da boca
14.	A- E também as estrelas são cadentes.
15.	E- O sol, o sol é uma estrela, é isso que tu queres dizer?
16.	A- E as estrelas e nós temos o Pólo Norte.
17.	E- Muito bem. E como é que se chama essa estrela?
18.	A- Chama-se ...
19.	E- Quem é que esteve contigo para te ajudar?
20.	A- A FL.

21.	E- C sabes como é que se chama, a estrela, que brilha mais?
22.	C- É o sol.
23.	E-Como é?
24.	R- É a estrela cadente.
25.	E-A estrela que brilha mais.
26.	Mi- Cadente
27.	E- Como é que se chama?
28.	Mi- <u>Cadente.</u>
29.	E- Estrela .
30.	Mi- Cadente.
31.	<u>E- po</u>
32.	Grande grupo – Polar
33.	FL- Vamos perguntar, se indica o Pólo
34.	Mi- Estrela.
35.	FL- Se está a indicar um Pólo... é a estrela quê?
36.	Ma- Polar.
37.	FL- Polar, muito bem Ma.
38.	A- E a estrela cadente é uma estrela que brilha muito quando vai cair do céu.
39.	E- Muito bem... C, o que é que tu aprendeste mais sobre as estrelas?
40.	Mi- Estava com a M.
41.	E- C? O que é que tu aprendeste mais sobre as estrelas?... quem é que estuda as estrelas, tu sabes?
42.	C- Não.
43.	G- Eu não sei.
44.	(falam mas não se percebe)
45.	E- Como?...os que estudam as estrelas. Alguém <u>sabe?</u>
46.	M- Eu sei.
47.	E- M.
48.	M- São os astronautas.
49.	E- Muito bem M.
50.	FL- Muito mal, não são astronautas.
51.	(risos)
52.	E- Sim, não é astronautas, sabem? <u>Não?</u>

53.	FL- É parecido.
54.	E- Astro...
55.	M- Asteroides.
56.	FL- Astrónomos, o T.V deveria saber mas o T.V está além.
57.	E- Pois.
58.	FL- Neste <u>trabalho</u> .
59.	M- Olha e eu sei o que são, são naves espaciais!
60.	E- São naves espaciais? ó A, concordas com a M?
61.	A- Não não. Eu só, eu estudei sobre as estrelas no computador.
62.	E- O que é que tu estudaste sobre as estrelas, o que são, as estrelas?
63.	F- Um foguetão.
64.	A- As estrelas <u>que</u>
65.	G- O que é isto?
66.	A- Brilham mais são as que indicam o Pólo Norte.
67.	E- <u>Sim</u>
68.	G- O que é isto?
69.	A- E as estrelas cadentes são as que caem <u>do céu</u> .
70.	(mostram a maquete do projeto)
71.	<u>G- O que é isto?</u>
72.	E- E tu lembras-te, ó C ajuda o A, tu lembras-te do que são estrelas?
73.	C- São um sol.
74.	E- São astros.
75.	G- Não são nada.
76.	(som de fundo)
77.	F- Isto é o céu.
78.	E- E porque é que só existem de <u>noite?</u>
79.	A- E estrelas <u>que brilham</u>
80.	Jo- Porque, porque
81.	A- São <u>muito muito</u>
82.	Jo- Porque
83.	A- indicam...
84.	E- Já não sabes?
85.	R- <u>Porque o</u>
86.	Jo- Eu sei

87.	E- Jo! Estava com o dedo no ar.
88.	Jo- Porque, porque quando começa, de noite, as estrelas, põe-se no céu.
89.	E-Muito bem, é assim.
90.	Jo- Também é porque
91.	M- E também, e também é porque, porque de dia o sol brilha mais mas de dia as estrelas também aparecem mas de dia o sol brilha mais, não se veem.
92.	E- Muito bem M. Anda cá T.V, para nos ajudares.
93.	A- Eu sei mais.
94.	E- O que é que tu sabes mais A, sobre as estrelas?
95.	A- Não vou dizer.
96.	E- Então nós queremos saber!
97.	F- Eu não ouvi nada.
98.	A- E a estrela que brilha mais pouco... é a...
99.	E- E tu também sabes, que nós já dissemos aqui.
100.	F- Eu tenho o dedo no ar.
101.	E- Espera aí. Qual é a estrela que brilha mais? Nós já dissemos.
102.	M- Que nos indica o Pólo Norte.
103.	E- E como é que se chama por nos indicar o Pólo Norte?
104.	A- Estrela que brilha menos...que nos indica o Pólo Norte, também brilha lá no céu.
105.	E- A que brilha menos? Também nos indica o Pólo Norte?...Hum, se calhar não A, tens de pesquisar outra vez, ta bem?
106.	M- Olha.
107.	E-M
108.	M- Aquilo que nós chamamos de bússola é a rosa dos ventos que nos indica este, oeste, norte e sul.
109.	E- Muito bem. Existem mais mas
110.	FL- Fantástico M! <u>Fantástico!</u>
111.	A- ela <u>também</u>
112.	FL- As coisas que tu sabes.
113.	E- Diz I, estás com o dedo no ar, diz.
114.	L- Olha, eu tou a ver, ali, naquela imagem, muitas estrelinhas juntas.

	E, eu acho que, quando estão muitas estrelinhas juntas dá-se um nome. A um conjunto de estrelas dá-se um nome, vocês sabem como é que se chama um <u>conjunto</u>
115.	Mi- Sim
116.	L- de estrelas?
117.	Mi- Sim, Estrela polar.
118.	FL- Também me parece que <u>pesquisaram isso.</u>
119.	L- Um conjunto de estrelas.
120.	E- <u>Mi,</u> um conjunto, muitas estrelas juntas.
121.	L- Uma estrela, e depois ao lado tem muitas estrelinhas... aquilo é um conjunto de estrelas.
122.	Mi- É.
123.	L- Mas como é se <u>chamam?</u>
124.	FL- E que tem uma figura. Estão a fazer uma figura.
125.	L- Como é que se chama?
126.	FL- Parece uma boca.
127.	Mi- Uma boca.
128.	L- Como é <u>que</u>
129.	E- Como é que se chama, quem é que sabe?
130.	R- Parece um
131.	FL- T.V, tu lembras-te? São cons•te•la
132.	T.V- Cão.
133.	FL- <u>Muito bem.</u>
134.	L- <u>Muito bem.</u>
135.	E- <u>Constelações.</u>
136.	FL- É um nome difícil e ele já não se lembrava.
137.	R- Constelação.
138.	E- São conjuntos de...estrelas.
139.	FL- E elas têm nomes
140.	M- Esta é <u>uma estrela</u>
141.	FL- Como o T.V.
142.	M- Olha, às vezes, <u>à noite</u>
143.	FL- <u>Como o A.</u>
144.	Ma- <u>Estrelas</u>

145.	M- Podemos dar nomes às estrelas.
146.	FL- As outras também têm nomes, também eles, os meninos também viram. Todas as estrelas têm nomes, só que só <u>pusemos ali</u>
147.	A- e, <u>e</u>
148.	FL- o nome da que brilha mais.
149.	A- Os meninos também têm nomes.
150.	E- Pois, é como as estrelas não é?
151.	(som de fundo)
152.	E- Então o que é que nós aprendemos sobre as estrelas? Dedinho no ar. M, o que é que tu aprendeste sobre as estrelas.
153.	M- Que, que as que brilham mais que indicam o Pólo.
154.	E- O Pólo?
155.	M- O Pólo Norte.
156.	E como é que se chama a estrela que brilha mais Jo?
157.	Ma- Estrela cadente.
158.	E- Não é não, Ma.
159.	Jo- Estrela Polar.
160.	E- Muito bem. Estrela Polar.
161.	A- Porque é a que nos indica o Pólo Norte.
162.	E- Muito bem. E quem é que estuda as estrelas?
163.	A- Eu um dia fui
164.	E- A, quem é que estuda as estrelas?... como se chama?
165.	G- Pai Natal.
166.	E- Óh
167.	L- <u>As</u>
168.	E- As• tró•
169.	T.A- Nauta.
170.	E- Não, astronauta é uma pessoa que vai para, na nave, vai para o <u>espaço</u>
171.	M- E, e, sabes? Há vaivéns que vem e voltam e há um outro, as naves espaciais, ficam lá durante um bocadinho e depois é que vão embora.
172.	E- Exato, então são pessoas que andam nas naves e vão para o espaço, e as pessoas que estudam, as estrelas?...como é que se

	chamam?... AS• <u>TRO</u>
173.	Ma- Nautas.
174.	E- NO• MO. AS •TRÓ• NO• MO. Digam vocês.
175.	Grande grupo- Astrónomo
176.	E- <u>Muito bem</u>
177.	T.V- Astrónomo.
178.	E- E um conjunto de estrelas, como é que nós chamamos?... conjunto de estre...a um conjunto de estrelas nós damos o nome de... CONS• TE•
179.	M- Lação.
180.	E- Constelação, muito bem.
181.	R- Constelação.
182.	E- Sim, muito bem. Olhem, agora, que já terminaram de apresentar o nosso projeto acham que está bonito?
183.	Grande grupo- Sim.
184.	F- Sim, eu consigo ver.
185.	(som de fundo)
186.	E- Então, nós já apresentamos o nosso projeto, e nós vamos colocá-lo, ali, no placard, para nunca nos esquecermos.

## **Anexo 8 – Transcrição [T6] 8 de janeiro de 2013**

***Início às 11:47 e término às 12:00***

<b>Nº de intervenções</b>	<b>Intervenções</b>
1.	E- Eu sei que estão aí trabalhos muito interessantes, podemos começar ali, com a M. Que nos vai dizer, primeiro, em que área é que esteve.
2.	M- Eu estive nas Ciências.
3.	E- Estiveste com quem M?
4.	M- Com a Mi.
5.	E- O que é que tu fizeste lá? Na áreas das Ciências?

6.	M- Eu comecei por querer fazer uma experiência mas depois pensei “isto vai dar muito trabalho a descobrir o que é que era. Então, decidi ir pesquisar o Mundo. <u>Mas depois</u>
7.	E- Pesquisar o Mundo?
8.	M- Sim. E depois, pedi ajuda à L e, depois, pensei assim “ <i>se me perdesse posso fazer o mapa de todos os Países</i> ” e, então assim o fiz.
9.	E- O mapa de todos os <u>Países</u> ?
10.	M- Não, de todos os Países não, de <u>alguns</u>
11.	E- Ah! De alguns.
12.	T.A- Deixa-me ver
13.	E- Quais, quais foram que tu fizeste, sabes?
14.	M- Não se todas <u>mas</u>
15.	E- Eu <u>ajudo-te</u>
16.	L- Mas tu sabes onde é que está Portugal, não sabes?... onde é que está, Portugal?
17.	E- Diz aos teus colegas, onde é que está Portugal?
18.	M- Portugal é isto
19.	E- E o que é Portugal?
20.	M- Portugal é o País onde nós vivemos.
21.	E- Muito bem.
22.	L- Tu sabes também a capital
23.	M- Lisboa.
24.	E- Ai, e fica aqui, no meinho de Portugal
25.	M- Sim.
26.	E- Hum.
27.	M- E depois há aqui um País muito engraçado que parece uma bota, que é <u>este</u>
28.	E- E sabes como é que se chama?
29.	M- Não.
30.	L- I•
31.	E- I•TÁ•
32.	M- Lia
33.	E. Itália, parece uma bota
34.	M- E aqui é França, e a capital de França é Paris e aqui é a Torre

	Eiffel e sabem porque é que aqui tem um coração?
35.	A- Não.
36.	M- Porque é a cidade do amor, <u>Paris</u> .
37.	E- Ah. Muito bem e como é que, tu sabes, já sabias?
38.	M- A minha irmã queria ir a Paris, então, disse-me que Paris, era a capital, a cidade do amor.
39.	E- Muito bem. E como é que tu fizeste esse trabalho?
40.	M- Com a ajuda da L.
41.	E- Hum...muito bem
42.	M- E esta é a rosa dos ventos.
43.	E- Boa! ...Este...
44.	M- Oeste... Norte... Sul.
45.	E-Boa
46.	Mi- <u>E ali?</u>
47.	E- Muito bem... Gostaste de fazer este trabalho, M?
48.	M- Gostei.
49.	Mi- Isto
50.	E- Vocês querem ver mais alguma coisa sobre o trabalho da M?
51.	Jo- Sim.
52.	E- Está tão interessante.
53.	R- Isto não está a gravar.
54.	E- Olha, eu vou dizer, aqui é a Noruega
55.	Ma- Está, está a gravar, <u>olha</u>
56.	E- Finlândia...Moscou...temos aqui a Alemanha
57.	Mi- Parece <u>uma</u>
58.	E- Este país que parece uma bota, como é que se chama?
59.	M- Itália.
60.	E- Como?
61.	M- Itália.
62.	E- Itália, muito bem. F, vamos olhar para <u>aqui</u> .
63.	M- olha, eu até disse à L, olha se a Itália é assim, imagina a capital, como é, deve ser só assim, um pontinho.
64.	E- <u>Pois é.</u>
65.	Mi- Eu até estava a brincar <u>com ela</u> .

66.	E- E o nosso País? É grande ou pequeno?
67.	R- Um bocadinho grande e um bocadinho pequeno.
68.	E- Mas qual é que é mais pequeno, destes todos?
69.	M- Destes todos? É a Itália.
70.	E- A Itália? E depois?
71.	M- Portugal
72.	E- Portugal é muito pequenino... comparado com a França, por exemplo, Portugal é muito pequenino. Muito bem M, tens aqui um desenho muito giro.
73.	E- E <u>agora</u> .
74.	T.A- A cara do A.
75.	M- A Champanhã? Aqui é a Alemanha?
76.	L- Tá aí a <u>Alemanha</u>
77.	E- A Alemanha está aqui, está aqui.
78.	T.V- E, onde é que, está...
79.	E- Olha, já disse os Países que a M tinha aqui, eu já disse, ta bem? Depois nós vamos ver outro vez, outro dia. Eu agora <u>quero</u>
80.	T.V- Tenho aqui um coisa <u>para</u>
81.	E- <u>Quero saber</u>
82.	Mi- Cola
83.	M- Porque eu tive de colar
84.	J- Tens de lavar as mãos.
85.	E- Olha T.V, agora vamos ouvir, a, aqui o que o A esteve a fazer.
86.	A- Uma história.
87.	E- Estiveste a fazer uma história? Em que área estiveste A?
88.	A- Na plástica.
89.	E- Hum? Estiveste na plástica?
90.	A- Não.
91.	E- Em que área é <u>que foi?</u>
92.	A- Na leitura e escrita.
93.	E- Na escrita. Não foi?
94.	A- E, <u>e</u> ,
95.	E- Diz aos meninos
96.	A- <u>Um trabalho</u>

97.	E- O que é que fizeste. E o que é esse trabalho?
98.	R- É da Brave Indomável.
99.	A- É uma história.
100.	E- É uma história! E essa história fala de quem?
101.	A- Da Brave Indomável.
102.	E- Eu não ouvi A.
103.	A- Da Brave Indomável
104.	E- Da Brave <u>Indomável</u> .
105.	L- Queres-nos contar a tua história?
106.	A- Não sei.
107.	L- Tu sabes o que escreveste. Olha vamos lá pensar.
108.	Ma- <u>Brave</u>
109.	T.V- Não <u>tenho</u> .
110.	E- O que é que tu disseste? O título da história, como é que era?
111.	A- A <u>Brave</u>
112.	E- O, reino
113.	A- da Brave Indomável.
114.	E- O reino da Brave Indomável. Mas o que é que nós escrevemos? Era, uma
115.	A- vez.
116.	E- o reino da, Brave.
117.	G- e o <u>papa</u> .
118.	E- E o seu, e uma vez, o seu pai, diz aos teus colegas, tu.
119.	A- caçou o mordomo.
120.	E- Caçou um urso que se chamava?
121.	A- mordomo
122.	E- A, mais alto.
123.	A- Mordomo.
124.	E- Mordomo. Depois, a Brave Indomável, na fonte,
125.	A- Bebeu fogo.
126.	E- Na fonte de fogo, o que é que ela fez, na fonte de fogo?
127.	A- Bebeu água da fonte <u>e</u>
128.	E- Mas o que é que tu disseste para eu escrever?
129.	A- A

130.	E- Lançou
131.	A- setas para as árvores
132.	E- Lançou... umas setas para
133.	A- <u>As árvores</u>
134.	R- Os jogos.
135.	E- Para as árvores,
136.	R- Para os jogos
137.	E- Olha, foi o que ele disse, para eu escrever.
138.	Mi- E eu escrevi um nome, dele
139.	E- Não, ele ainda não terminou, ele ainda vai terminar.
140.	A- Não. Eu vou escrever o nome com lápis.
141.	E- Pois. E o que é que te falta fazer, também?
142.	A- Ainda falta-me pintar
143.	E- Pois, falta fazer os desenhos, para ficar assim uma história a sério! Que é para nós percebermos
144.	A- A Brave Indomável
145.	E- E depois ele disse assim “ <i>por fim, a Brave foi jantar</i> ”, com quem?
146.	A- Com o pai, com a mãe e com os irmãos.
147.	E- Com os pais e com os irmãos. E o que é que os irmãos faziam?
148.	A- Gostam muito de comer os bolos.
149.	E- Muito bem, esta foi a história do, do A. Vocês gostaram?
150.	F- Eu gostei, eu adorei!
151.	E- Adoraste? Ainda bem. Gostaste de fazer T, A?
152.	(som de fundo)
153.	A- Gostei.
154.	E- Gostaste? Ó A...quem é que, esteve mais na área contigo?
155.	A- Foi o T.A.
156.	E- Nana. Em que área estiveste?... em que área estiveste?
157.	Jo- Na leitura.
158.	A- Quem esteve mais comigo foi o F.
159.	E- Ah! Muito bem, F, em que área estiveste?
160.	F- Aquela
161.	Ma- Nas <u>experiências</u>
162.	E- E qual é aquela? Como é que se chama?

163.	M- Área da...
164.	L- Olha, <u>E</u>
165.	M- Ciências
166.	L- para nós estarmos reunidos, tens de estar virado para nós, com as perninhas e cadeirinha chegada mais para a frente.
167.	A- Área da leitura e escrita
168.	L- Ok.
169.	F- Da leitura e escrita.
170.	E- Olha, a leitura agora é só aqui, nós fizemos a divisão. E depois, <u>daquele lado</u>
171.	F- E depois eu joguei um jogo.
172.	E- Daquele lado é a escrita, F. Estiveste na área da escrita, e o que é que tu fizeste?
173.	F- Comi, comi, laranjas e bananas
174.	E- Eu estou a perguntar o que é que tu fizeste na área? Estiveste a brincar com o quê?
175.	F- Com o A.
176.	E- Com o A, e o que é que fizeste na área?
177.	F- Eu pintei um desenho.
178.	E- Pintaste um desenho
179.	F- E eu fiz mais quaquer coisa
180.	E- Fizeste mais qualquer coisa?
181.	F- Eu fiz um desenho
182.	A- Eu sei mais... fez mais um jogo
183.	(F reproduz som de um carro)
184.	E- Olha o A vai-te ajudar.
185.	A- Ele fez mais um jogo, depois, quando acabou.
186.	E- Qual foi o jogo, lembraste?
187.	A- Quando estávamos na hora de arrumar, ele estava com um jogo, de descobrir as letras.
188.	E- Ai, tu jogaste ao jogo de descobrir as letras?
189.	A- Jogou.
190.	E- E gostaste?
191.	F- Gostei, gostei muito. Gostei adoei.

192.	E- Como é que tu jogavas esse jogo?
193.	F- (não se percebe)
194.	E- Vias o livro pequenino? Hum. Muito bem.
195.	Mi- Porque não jogavas?
196.	E- E o Va, em que área esteve?
197.	Va- Ah? Nos jogos de chão.
198.	E- Nos jogos de chão, e o que é que o Va esteve a fazer?
199.	Va- A brincar, a brincar com os, legos.
200.	E- A brincar com os legos. Fizeste uma construção?
201.	Va- Sim. E tenho de mostrá-la.
202.	E- Então vai lá buscar.
203.	Mi- Tá ali, tá ali.
204.	(som de fundo)
205.	Jo- Com um avião.
206.	Va- Não podem ver.
207.	E- Fechem os olhinhos.
208.	A- Eu vi.
209.	Jo- vamos fechar os olhos.
210.	A- Era sabes o quê? Um crocodilo.
211.	E- É surpresa, é surpresa.
212.	Va- Fechem os olhos.
213.	L- Então vá, 1, 2,3.
214.	(risos)
215.	E- Podemos abrir?
216.	A- Eu logo vi, <u>que era</u>
217.	L- Podemos <u>abrir?</u>
218.	A- Um crocodilo.
219.	Va- Sim.
220.	E- Então, mas agora o Va vai explicar o que é.
221.	Va- Opá.
222.	L- É o Va.
223.	E- Va, o que é que tens aí?
224.	Va- É um, é um, é um cocodilo com uma cabeça de cocodilo com uma cabeça e dentes afiados.

225.	E- Com os dentes afiados?
226.	Va- Aqui é uma mota.
227.	E- Aí é <u>uma mota</u> ?
228.	Jo- Aí é um avião.
229.	Va- (Va reproduz som de mota)
230.	E- É um avião parece, um avião?
231.	Jo- Parece
232.	M- ó <u>Va</u> ,
233.	Va- Tem asas.
234.	M- O que é que é isto?
235.	Va- Asas.
236.	E- São asas.
237.	Va- E também tenho uma mota.
238.	E- E uma mota? Que tem asas? E um crocodilo?
239.	Va- Na cabeça de um cocodilo. <u>Boca</u>
240.	M- <u>Dos animais</u> .
241.	Mi- Uma coisa pa segurar.
242.	Va- E tem aqui uma coisa para segurar. Eta mota. E tem, e tem, e tem aqui um pé.
243.	E- Um pé?
244.	Va- Sim.
245.	E- Tem muitas coisas, tem asas, é uma mota.
246.	Va- E tem aqui uma coisa, que deita, luz.
247.	R- O quê?
248.	E- Deita luz?
249.	Va- Aqui.
250.	Jo- Uma peça.
251.	E- E o condutor é o crocodilo, é?
252.	Va- É.
253.	F- E não tem um <i>homem</i> ?
254.	Va- E depois faz axim.
255.	E- Não, é o crocodilo.
256.	Va- Anda assim, e depois faz pó.
257.	E- Pronto. ó Va, ó Va vai arrumar, então, a tua construção.

258.	F- Eu também tenho uma surpresa...eu também tenho uma surpresa.
259.	E- Tens, uma surpresa F?
260.	Ma- E a C também.
261.	E- Foste tu que fizeste F?
262.	F- Fecha os olhos.
263.	E- F?
264.	F- Vou mostrar aos meus amigos um puzzle.
265.	E- Um puzzle que tu fizeste?... Vai lá buscar, então.
266.	A- Não devias <u>contar</u> .
267.	F- Olhos
268.	E- Fechem os olhos.
269.	Jo- Fechem os olhos!
270.	Mi- Eu já fechei.
271.	Va- É para destruir?
272.	Mi- É pa destuir, é pa destuir.
273.	Va- Eu vou arrancar a cabeça.
274.	F- P.
275.	E- Já não está lá F?
276.	F- Não.
277.	E- Pronto, deixa lá.

## **Anexo 9 – Transcrição [T7] 14 de janeiro de 2013**

***Início às 11:45 e término às 12:00***

<b>Nº de Intervenções</b>	<b>Intervenções</b>
1.	E- Vocês até agora, onde é que estiveram?
2.	Jo- nas áreas.
3.	Mi- <u>Nas áreas</u> .
4.	E- Nas áreas. Muito bem, então, eu vou perguntar, ao nosso amigo Jo, o que é que, em que área é que ele esteve e o que é que ele fez.
5.	Jo- Nos jogos de chão.
6.	E- Estiveste nos jogos de chão, olha, espera, e, e esteve lá mais

	alguém contigo?
7.	Jo- O T.
8.	E- O T, muito bem. E agora podes contar-nos o que estiveste a fazer.
9.	Jo- Fiz uma quinta.
10.	E- Fizeste uma quinta. Olhem, a quinta que o Jo fez, está ali em cima da mesa. Na área da Plástica.
11.	Mi- Eu estou a ver.
12.	E- Estão? Muito bem. Olha, Jo
13.	F- Eu também estou.
14.	E- Olha e está muito bonita, não está?
15.	R- Pois está.
16.	Jo- Foi a An que , foi a An que me, que m'ajudou.
17.	E- A An ajudou-te.
18.	R- Também fiz uma.
19.	(T.V chora)
20.	R- Quando estava ali.
21.	T.V- Para.
22.	E- Shiu. E gostaste de fazer o trabalho?
23.	Jo- Sim.
24.	Jo- Sim?! E a An, e a ajuda da An foi importante?
25.	(Acena)
26.	E- Foi?
27.	Jo- Foi
28.	E- O que é que ela te ajudou a fazer?
29.	Jo- Ajudou-me a, a construir, as peças
30.	E- Olha
31.	Jo- Aquelas peças amarelas que estão por baixo.
32.	E- Foi a An que te ajudou?
33.	Jo- A procurar.
34.	E- Sim, senhor. Gostaste?
35.	Jo- Sim.
36.	E- E o T? Não te ajudou a fazer nada? Estava a fazer outra atividade?
37.	Jo- Não. Não fez nada.
38.	E- Não?

39.	(A fala mas não se percebe)
40.	E- Queres dizer mais alguma coisa? Não?
41.	A- Não gosto de, não gosto da <u>escola</u>
42.	E- T... em que área é que tu estiveste?
43.	T- Jogos de chão.
44.	E- Nos jogos de chão. Olha, e quem é que esteve contigo, nos jogos de chão?
45.	T- Jo.
46.	E- O Jo. E o que é que fizeste lá?
47.	T.V- Para
48.	E- Shiu, quero ouvir o T.
49.	T- Eu brinquei.
50.	E- Brincaste? Então, e brincaste com o quê?
51.	T- Carros.
52.	E- Com os carros? E o que é que fizeste com os carros?
53.	T- Estava a, a pôr peças.
54.	E- Estavas a, estavas a pôr as peças?...Onde?
55.	T- Uma peça verde.
56.	E- Uma peça verde? Onde? Onde é que estavas a por a peça verde?
57.	T- É do carro amarelo e do trator.
58.	E- Hum. Olha, e fizeste sozinho? Foi? A An não te ajudou? Não?
59.	T- Não.
60.	E- E gostaste de estar nos jogos de chão?
61.	(T acena)
62.	E- Boa!... M.
63.	M- Eu, tive.
64.	E- Em que área estiveste?
65.	M- Na casinha.
66.	E- Na casinha. Olha, e quem é que estava contigo, na casinha?
67.	M- O T.A.
68.	E- O T. A? Olha, e o que é que tu fizeste?
69.	M- O T. A era o meu cão.
70.	(telefone a tocar)
71.	M- E eu era a dona.

72.	E - O T.A era o teu cão?
73.	M- Sim.
74.	E- E tu eras a dona?
75.	M- Comecei por fazer mousse de chocolate
76.	E- Mousse de chocolate? E estava <u>boa</u> ?
77.	M- Com bananas.
78.	E- Ah! Mousse de chocolate com bananas!
79.	T.A-E com peixe.
80.	E- Olha, E com peixe, seria? M tinha peixe?
81.	M- Não, era só com chocolate misturado com banana.
82.	A- E as bananas estavam inteiras?
83.	M- Estavam.
84.	(som de fundo)
85.	A- Não quero saber.
86.	L- Posso fazer uma pergunta, J?
87.	E- Podes.
88.	A- Não quero ouvir nada.
89.	L- Olha, ó A, posso fazer uma pergunta à M?
90.	E- Olha, A.
91.	L- Se as bananas estavam inteiras, tu fizeste a mousse de chocolate, certo?
92.	M- Sim.
93.	L- Como é que fizeste para as cortar?
94.	M- Eu, eu...era para esmagar.
95.	E- Ah! Ela esmagou, não foi?
96.	M- Sim.
97.	E- <u>Mais</u>
98.	L- Ou seja, a banana estava quê?
99.	M- Inteira para depois ser esmagada... com uma coisa de misturar e também, depois, fui passear o T.A.
100.	E- Foste passear o T.A? Olha, e onde à que o levaste?
101.	M- Ao parque.
102.	E- Ao parque? E o que é que fizeram lá no parque?
103.	M- Deixei, treinei-o para...e depois ao fim do treino eu dava-lhe

	comida.
104.	L –Treinaste- o?
105.	A- <u>Davas-lhe comida?</u>
106.	E- Sim, ela treinou-o porque, o T.A, foi o que a M disse, era o cão da M... então olha, e que treinos é que tu lhe fizeste? Ao T.A?
107.	M- Disse para ele rebolar <u>e fazer de robô</u>
108.	T- Estava a brincar.
109.	E- Foi, e olha, o T.A fez?
110.	M- Sim.
111.	A- Como é que se faz de robot?
112.	M- Assim.
113.	E- E ele aprendeu?
114.	M- Sim. Então valeu a pena levá-lo ao parque?
115.	M- Sim. E eu era uma winx.
116.	E- Ah! E o que é que tu fazias?
117.	M- Eu era a Flora.
118.	E- A Flora...
119.	M- Tinha o poder da flor.
120.	E- Ah! Foi por isso que tu pediste para te desenhar uma flor?
121.	M- Não foi só por causa disso, não queria assim uma coisa muito, muito grande, até chegar aqui, à cara. Então decidi fazer uma flor.
122.	E- Olha, e mais alguma coisa, que tu tens a dizer sobre a área.
123.	M- Sim.
124.	E- Então diz.
125.	M- Também eu arrumei a casa, e afinal, aquele armário que nós pensávamos, que era para por a loiça, era da roupa.
126.	E- Ah! Da roupa. Mais alguma coisa?
127.	M- Não.
128.	E- E gostaste de estar na casinha?
129.	M- <u>Sim.</u>
130.	Mi- Agora posso ser eu?
131.	E- Não, agora vai falar o T.A.
132.	Mi- Ó, posso <u>ser eu?</u>
133.	E- Ó nada.

134.	Mi- Ao fim do T.A posso ser eu, a seguir?
135.	<u>E- Olha, ao fim do T.A vais estar</u>
136.	A- Ma,
137.	<u>E- Caladinha</u>
138.	A- Ó <u>Ma</u>
139.	Mi- Posso ser eu?
140.	E- E quando se quer falar, põe-se o dedinho no ar. Não é? A regra quando estamos em reunião?... Ma?...T.A, conta lá, o que tu fizeste... eu vi-te a fazer alguma coisa, quando lá estive contigo. O que é que tu estavas a fazer?
141.	T.A- Estava a arrumar com a M a casa.
142.	E- Arrumaste com a M a casa. Mais?
143.	M - Também me ensinaste uma coisa, T.A.
144.	E- Foi? O que é que ensinaste à M, T.A?
145.	L- Queres ir à casa de banho?
146.	M- <u>Bolo.</u>
147.	E- Ó M, dá-lhe pistas para ver se ele consegue.
148.	M- Era uma coisa que, tem muito e que fazemos todos os dias e que nos dá a higiene.
149.	A- <u>Higiene.</u>
150.	M- Dos animais.
151.	E- Higiene dos animais?
152.	T.A- Banho?
153.	M- Sim, ensinaste como é que o cão tomava banho e um gato.
154.	E- Foi T.A? Ensinaste? Então e como é que um cão toma banho? E o gato.
155.	T.A- O gato, o gato põe a pata seca em todo o lado, e depois já tá, já tão, já tomou banhinho.
156.	E- Já tomou banhinho? E mais? Que fizeste mais? Quando eu lá estive? O que é que tu estavas a fazer?...Recordas-te? Tu disseste que estavas a experimentar, para ver se te ficava bem, o que é que tu estavas a experimentar?
157.	T.A- Algumas coisas?
158.	E- E que coisas eram essas?

159.	T.A- Máscaras.
160.	E- Máscaras! O T.A este, estava a experimentar máscaras. Para ver se te ficavam bem! E ficavam? Não? Não gostaste de nenhuma?
161.	M- E também apanhou banhos de sol, o T.A.
162.	E- O T.A também apanhou banhos de Sol?
163.	M- Tava lá, deitadinho.
164.	E- Gostaste T.A?
165.	(T.A. acena que sim)
166.	E- Obrigado...A... o que nos queres dizer?
167.	A- Fiz uma experiência.
168.	E- Muito bem, tu fizeste uma experiência e em que área é que tu estiveste? Para fazer uma experiência.
169.	A- Na...
170.	E- Mica
171.	A- Na... das experiências.
172.	E- Na área das experiências, das ciências. Não é?
173.	A- Sim.
174.	E- Então e que experiências fizeste?
175.	A- Fiz uma experiência para o G.
176.	E- Eu não ouvi nada.
177.	A- Fiz uma experiência para o G.
178.	E- Fizeste uma experiência para o G?
179.	A- Sim.
180.	E- E que experiência foi essa? Tens de nos contar.
181.	A- Eu sei que o G só se vais, só se vai. Bebeu, bebeu, mas pronto
182.	E- Olha
183.	A- O G be, bebeu a experiência e só se vai transformar em ursinho
184.	(telefone a tocar)
185.	A- Quando forem duas horas.
186.	E- Ah! O G bebeu a experiência para se transformar?
187.	A- Em urso.
188.	E- <u>Em urso?</u>
189.	G- E depois aparece.
190.	E- E depois aparece o quê? O que é que o A disse?

191.	T- A...o A disse, o G está a beber a experiência
192.	E- Sim, para se transformar em quê?
193.	A- Em urso.
194.	E- Transformaste?
195.	(F fala mas não se percebe)
196.	E- A C disse, e bem,
197.	C- Uso.
198.	E- Urso, não é? E quanto tempo é que leva? Até o G se transformar em urso?
199.	A- Um, dois minutos.
200.	E -Em dois minutos?
201.	F- E acha, acho, piratas
202.	E- E será que ele se vai transformar em urso?
203.	A- Sim, eu tive de fazer assim.
204.	E- Olha, então explica como é que tu fizeste.
205.	A- Tive que usar, tive que usar uma coisa, uma coisa pa depois, botar lá dentro água.
206.	A- Tubo.
207.	A- Tive de usar um tubo para, para por dentro a experiência.
208.	E- Foi?
209.	A- O que é que tu meteste lá dentro?
210.	A- E depois, tive que abanar assim.
211.	E- E o que é que estava dentro do tubo? ...Era para abanares?
212.	A- Era água.
213.	E- Aguinha? Água?
214.	A- E, e, e eu abanei ele vai-se transformar em urso.
215.	E- Olha vamos ver, olha temos que esperar, não é? Para ver.
216.	F- Olha sabes.
217.	A- Oito minutos.
218.	E – Ai é? Já é em oito minutos? Olha
219.	F- Eu depois disse... magia, magia, magia, aparece o G!
220.	E- Tu disseste isso? Foi verdade?
221.	A- Não.
222.	E- Não? O F também esteve um, um pouquinho na mesma área que

	tu.
223.	F- Eu, eu, o A ... Godzila.
224.	E- Ai Godzila.
225.	A- Eu ia, eu ia fazer uma <u>experiência</u>
226.	E- Boa A.
227.	A- Para o F, só que. F
228.	E- Ai ias fazer uma experiência para o F?
229.	A- Só que, só que <u>decidi</u>
230.	G- Eu
231.	A- Experiência po G
232.	E- Olha, e porque é que decidiste fazer a experiência para o G e não para o F?
233.	A- Porque, o F assim andava assim, andava sempre a fazer palhaçadas, por isso, depois chamavam-se os, chamavam-se os palhaçadas.
234.	E- Esta bem. Olha, e tu
235.	Ma- Palhaço
236.	E- Fizeste mais alguma coisa? Sem ser a experiência?
237.	A- Mais nada.
238.	E- Gostaste?
239.	A- Gostei, e tive de usar uma pinça... Mas a pinça não tinha nada.
240.	A- E usaste a pinça, a pinça para quê?
241.	A- Para por aguinha num papel para ver o que é que acontecia.
242.	E- E o que é que aconteceu?
243.	A- Apareceu um....
244.	E- Le
245.	A- Um espelho?
246.	E- Um espelho?
247.	A- Tu agarraste a pinça com água? A água com a pinça?
248.	A- Pois.
249.	E- Não?!
250.	A- Não.
251.	E- Não? Ah!
252.	A- Pois, estavas a dizer que sim

253.	E- Boa, A.
------	------------

## Anexo 10 – Transcrição [T8] 15 de janeiro de 2013

*Início às 11:45 e término às 12:00*

Nº de intervenção	Intervenções
1.	E- Vamos contar, o que estivemos a fazer. Aqueles meninos que não estiverem quietos, e não estiverem sentados, como devem, na reunião, não precisam de estar na reunião, e não vão contar o que estiveram a fazer....Eu vou estar atenta, a todos os meninos... M?
2.	M- Eu estive na área da casinha.
3.	E- Olha e estiveste com quem, na área da casinha?
4.	M- Com a M e com o A.
5.	E- Com a M e com o A. E o que é que estiveste a fazer?
6.	M- Estive, eu estive a brincar com o meu cavalo.
7.	E- Olha e como é que se chama o teu cavalo? Tu disseste-me o nome dele.
8.	M- Dixxie.
9.	E- Dixxie. E mais?
10.	M- Depois, estive a arrumar
11.	(Ouve-se a tossir)
12.	M- E, e depois, era o meu cão.
13.	E- Sim.
14.	M- Eu levei-o a passear mas ele, depois pus-o de castigo porque ele não queria ir passear.
15.	E- E que castigo é que lhe deste?
16.	M- Ficar, ficar um bocadinho no quarto.
17.	E- Sossegadinho? E mais?
18.	M- Depois, a m, fui ver se ele se portava bem, eu vi que ele estava a portar-se muito mal.
19.	E- Sim.
20.	M- Não queria fazer nada, e depois liguei para o controlo animal.

21.	E- <u>Ligaste?</u>
22.	M- Para, para ir buscar o número
23.	(som de fundo)
24.	M- Se alguém precisasse...precisasse de ir para lá.
25.	E- E depois ele começou-se a portar bem?... Mais alguma <u>coisa M?</u>
26.	G- Está pois está?
27.	M- Sim, mais uma.
28.	E- Então diz.
29.	M- Eu, depois
30.	(G canta)
31.	M- de fazer isso, eu arrumei ... e, o A, estava a brincar <u>com as</u>
32.	E- Olha e gostaste de estar na casinha?... Mi, Mi, olha, a M, já nos disse que tu estiveste na casinha. Certo? E o que é que tu estiveste, lá, a fazer? Queres contar-nos?... Mi?
33.	T.V- Mi estás a dormir?
34.	E- Não, a Mi não está a dormir, a Mi está a pensar. Não é? Então olha, vamos esperar enquanto tu pensas e vai falar outro <u>menino?</u>
35.	G- Lançamos <u>os três</u>
36.	E- Jo! Eu quero ouvir o Jo, <u>A!</u>
37.	Jo- Eu <u>tive.</u>
38.	(T fala mas não se percebe)
39.	E- Olha, em que área estiveste Jo?
40.	Jo- Eu tive nos jogos de chão.
41.	E- Estivestes nos jogos de chão. E quem é que estava lá contigo?
42.	Jo- A Ma.
43.	E- A Ma, e o que é que tu fizeste?
44.	Jo- Eu fiz aquela construção.
45.	E- Olha, o Jo, fez esta construção. <u>Olha,</u>
46.	Jo- <u>Va!</u>
47.	E- Vamos todos olhar para aqui, para a construção do Jo.
48.	Mi- E o que é que é aquilo?
49.	E- O Jo já vai explicar o que é. Olha, antes de explicares o <u>que é.</u>
50.	Jo- Meti lá uma <u>peça.</u>
51.	E- E tiveste ajuda de alguém ou fizeste sozinho?

52.	Jo- Fiz sozinho, com a ajuda da An.
53.	E- Foi com a ajuda da, An. Então olha, e queres explicar aos teus colegas o que é que tu fizeste?
54.	Jo- Sim.
55.	E- Agora vamos todos olhar, outra vez... Já <u>vimos o</u>
56.	G- Boia.
57.	E- do Jo, agora vamos ouvir <u>o Jo.</u>
58.	G- pa contar a construção do Jo.
59.	E- Olha, mas agora vamos <u>ouvir o que é</u>
60.	Jo- Eu
61.	E- a construção do Jo.
62.	Jo- Eu, eu, eu fiz <i>o skatgou</i>
63.	E- Fizeste o quê?
64.	L- O skatgou, um jogo, não é?
65.	E- Foi um <u>jogo?</u>
66.	An- ó A!
67.	E- <u>Mais?</u>
68.	Jo- E depois, eu também, eu fiz, uma casa. Que é aquela... E não fiz mais nada.
69.	L- Quais peças.
70.	Jo- A dos Legos.
71.	L- Olha, e porque é que, eu tou ali a ver um carro, em cima de alguma coisa, queres explicar, o que é?
72.	Jo- Sim!
73.	E- Então explica.
74.	Jo- É uma que <u>é</u>
75.	E- R olha para a frente.
76.	Jo- Que é, que é, que é para eu, para não continuar a cair.
77.	L- Hum. Olha e ó Jo, explicas-me só, porque é que os animais estão lá em cima?
78.	Jo- O que é que, a, a, o, a, o leão e aquele animal estão lá em cima, que é para, que é pra, que é pra andar no skatgou.
79.	E- Ah!
80.	Jo- E depois, e depois eu fiz uma ponte, com a zebra, e co, e co, e co

	elefante. Meti lá, fiz uma ponte, e <u>depois</u> .
81.	E- Está atrás, o elefante está atrás.
82.	Jo- Meti também, o, o, a zebra, primeiro subi o elefante. Depois a zebra, estava lá, ao lado.
83.	Que é pa, que é po fim o elefante, dar um salto pra li, pra zebra também.
84.	L- Olha Jo, tá muito giro.
85.	E- Gostaste? Foi divertido?
86.	Jo- Adorei.
87.	E- Adoraste? Olha e está muito giro, todos concordam, não concordam?
88.	G- Eu não concordo.
89.	E- Não <u>concordas?</u>
90.	Jo- Porquê G?
91.	E -É uma pergunta justa, porque que é que não concordas?
92.	L- Gostavas de fazer um igual?
93.	G- Não pá.
94.	E- Então?
95.	G- Porque eu não gosto.
96.	L- Ah, ok.
97.	E- Então agora, que o Jo, já nos disse em que área esteve, e o que fez e, que, adorou, vai falar, a Ma.
98.	G- Eu!
99.	E- Porque a Ma também... a Ma também <u>esteve na</u>
100.	L- F <u>anda cá</u> .
101.	E- <u>área que o</u>
102.	L- F <u>anda cá</u> .
103.	E- que o, Jo.
104.	E- O F vai ficar ali, não vais? Vamos ouvir a Ma, esta bem? Ma, o que é que tu estiveste, olha, eu quero ouvir a Ma. O que é que estiveste a fazer Ma?
105.	L- A Ma vai falar em voz alta e os meninos vão tar todos com os braços <u>cruzados</u>
106.	E- <u>C</u>

107.	L- Eu não estou a ver de braços cruzados.
108.	E- R de braços cruzados.
109.	(G fala mas não se percebe, som do telefone)
110.	L- Muito bem. Ótimo! Ai que lindos meninos <u>agora</u> .
111.	E- <u>Ma</u> ,
112.	L- <u>Ma</u>
113.	E- O que é que estiveste a fazer?
114.	G- Mi!
115.	E- Já sabemos que estiveste em que área, em que área é que tu estiveste?
116.	Jo- Jogos de chão.
117.	E- É a Ma. Ma estiveste em quê? Nos jogos de chão. E o que é que fizeste nos jogos de chão?
118.	Jo- Não fez <u>nada</u> .
119.	E- É a Ma. Fala lá Ma. O que é que estiveste a fazer nos jogos de chão?
120.	L- Não percebi.
121.	E- Tens de falar mais alto.
122.	Ma- Uma casa.
123.	E- Olha a M é... Então olha, ó M, ouviste o que a Ma disse?
124.	L- A Ma não consegue falar direitinho porque ela não consegue estar direita, não é Ma?
125.	E- Vais espera um pouquinho.
126.	Ma- Uma casa.
127.	L- Agora fala, alto e bom som.
128.	E- Fizeste uma
129.	Ma- Casa
130.	E- Uma, casa.
131.	L- Agora ouvi.
132.	E- Mais? E a casa era de quem? De quem era a casa?
133.	Ma- Jo.
134.	E- Era a casa do?
135.	Ma- Jo.
136.	E- Era a casa do Jo? Hum. E o que é que tinha a casa?

137.	T.V- Peças a mais ou não peças a mais
138.	E- O que é que tinha a casa? Tinha quartos?
139.	Jo- Eu vi.
140.	Ma- Tinha.
141.	G- Ina, pah.
142.	E- Tinha poucas quê? Ó G! Ah?
143.	Jo- Peças.
144.	Ma- Poucas peças.
145.	E- Tinha poucas peças, mas olha, tinha um quarto?
146.	Ma- Tinha.
147.	E- E mais? O que é que tinha mais?
148.	Jo- Tinha o quarto, o quarto dos <u>animais</u> .
149.	Ma- Tinha, um quarto de animais.
150.	E- Tinha um, um quarto de animais? Ai e que animais é que tinha?
151.	Jo- Ah!
152.	E- Quero ouvir a Ma.
153.	Jo- Eu sei.
154.	E- Que animais, é que tinha?
155.	Ma- Tinha uma girafa
156.	E- Uma girafa, mais? ...Tinha algum cão?
157.	Jo- Não.
158.	E- Um dinossauro?
159.	Ma. Na.
160.	E- Então, uma girafa e mais?
161.	Ma- Tinha... uma leoa.
162.	E- Uma leoa? Olha, e tu gostaste, do que fizeste? Ma, gostaste do que fizeste?
163.	Jo- Meti lá um <u>dino</u>
164.	Ma- sim.
165.	E- Obrigada... T.A, tu que estas caladinho, em que área é que tu estiveste?
166.	T.A- ah...tive na
167.	L- Ó A tou a ouvir.
168.	T.A- Na plástica.

169.	E- Na plástica. E quem é que esteve contigo na plástica?
170.	T.V- A ne
171.	E- O R e a Le. E o que é que fizeste?
172.	T.A- A..pintei <u>um</u>
173.	E- Pintaste?
174.	T.A- pintei.
175.	E- Que desenho é que tu pintaste?
176.	T.A- Um animal.
177.	E- Um animal? E que animal era esse?... Não te lembras? Olha, e mais alguém pintou, esse animal? Um animal igual ao <u>teu</u> ?
178.	T.A- Sim, o R.
179.	E- Então vamos perguntar ao R, que animal era esse, se ele se lembra?
180.	F- C.
181.	E- Olha, R, que animal era?
182.	R- Era uma onça.
183.	E- Uma onça! Então, T.A, pintaste uma onça. Encosta-te para trás que eu não vejo o T.V. Tiveste a pintar, estiveste a pintar uma onça, não foi? E mais, o que é que fizeste mais?
184.	T.A- Também picotei umas bolas.
185.	E- Picotaste umas bolas?
186.	T.A- E não fiz mais nada.
187.	E- E de que cor, eram essas bolas?
188.	T.A- Vermelhas, também picotei retângulos.
189.	E- Olha, não percebi o que tu disseste.
190.	T.A- Também picotei retângulos.
191.	E- Também picotaste retângulos.
192.	R- Olha, eu fiz o mesmo.
193.	E- Gostaste? Então e o R o que que tem, o que é que nos tem a dizer?
194.	R- Fiz o mesmo.
195.	E- Fizeste o mesmo que o T.A? E gostaste? E falta uma menina, que também esteve na área da plástica, que menina é essa?
196.	J- Le.
197.	E- A Le.

198.	Le- Fiz uma desenho.
199.	E- Ó Le, o que é que tu fizeste?
200.	Le- Fiz um desenho.
201.	E- Olha, Ó T.V, eu tiro-te as peças.
202.	Le-Fiz uma <u>casa</u> .
203.	E- A Le fez um desenho.
204.	Le- Uma casa.
205.	E- Fizeste uma casa. Olha e essa casa era grande ou pequena?
206.	Le- Pequena.
207.	E- Era pequena? E o que é que tinha a casa? Tinha muitos quartos?
208.	Le- Tinha <u>um</u>
209.	(som de fundo)
210.	E- Olha, ninguém te está a ouvir.
211.	Ma- falar
212.	E- Le, podes repetir?
213.	Le- Fiz uma casa.
214.	E- Uma casa
215.	Le- Pequena e quartos, era a minha casa.
216.	E- Era a tua casa?
217.	Le- Era, era a casa da avó, também.
218.	E-A casa da avó? Olha, e fizeste mais alguma coisa?
219.	J- F, F.
220.	E- Sim? O que é que fizeste?
221.	Le- Fiz ota casa.
222.	E- Fizeste outra casa? E de quem é que era essa casa?
223.	Le- Era da avó.
224.	E- Da avó?
225.	Le- E da minha mãe.
226.	E- Da avó e da tua <u>mãe</u> ?
227.	L- Ó F vou-te tirar daí! Va!
228.	Le- Era.
229.	E- Era? E fizeste mais alguma coisa?
230.	F- O A fez assim.
231.	E- Não? Mais nada? Olha mas podes estar sentadinho.

232.	F- Eu não <u>brinco</u> .
233.	Le- Quero mostrar.
234.	F- brinco mais com o A.
235.	E- Ai queres mostrar! Eu vou mostras. Olha, deixa-te estar sentadinho, a sério.
236.	(som de fundo)
237.	Mi- Eu também quero mostrar.
238.	E- Olha...
239.	R- Eu também quero mostrar o que eu fiz.
240.	E- Olha, a <u>Le</u>
241.	L- Ó T, o que é que se passa aí?
242.	E- Vai mostrar, o que fez.
243.	(Le fala mas não se percebe)
244.	E- Esta bem. Ó deixa-me eu mostrar aos teus coleguinhas.
245.	(som de fundo)
246.	R- Olha, também quero mostrar a onça.
247.	E- A onça? E tu sabes onde está a onça?
248.	R- Eu não.
249.	E- Eu também não.
250.	Ma- Ai.
251.	E- Deixa tar, brigada.
252.	Le- E o coelho?
253.	E- G, a An vai buscar.
254.	Le- Posso mostrar o coelho?
255.	E- É um coelho... ó G!
256.	(som de fundo)
257.	E- Olha, estes foram os trabalhos, do R e do T.A.
258.	L- E ele até escreveu.
259.	E- Escreveu.
260.	(som de fundo)
261.	E- É uma onça, está muito giro.
262.	R- E o meu?
263.	E- Está muito <u>giro</u> .
264.	F- Pantera <u>negra</u> .

265.	E- Olha, e o que é que vocês vão fazer amanhã?
266.	T.A- Pesquisar.
267.	E- Amanhã vão pesquisar? E o que é que vão pesquisar?
268.	T.A- Sobre as onças.
269.	R- Sobre o que as onças <i>comem</i> .
270.	E- Sobre o que as onças <i>comem</i> ?
271.	L- Ai que giro.
272.	E- Então depois <u>vocês</u>
273.	R- Eu vou pesquisar no computador e ele vai pesquisar nas ciências.
274.	E- Ah! Então depois amanhã <u>vocês vão</u>
275.	T.A- Eu sei que as onças <i>comem</i> carne.
276.	E- Depois, vocês amanhã, vão-nos <u>contar</u>
277.	R- Claro que <u><i>comem</i></u> .
278.	E- O que descobriram. Certo?
279.	R- Pois <u><i>comem</i></u> .
280.	E- Obrigada.

## Anexo 11 – Análise da [T1]

As seguintes tabelas representam os resultados obtidos, após transcrição das gravações, feitas em momentos de comunicações. Estas estão organizadas por ordem decrescente de percentagem, de forma a ser mais rápida a recolha de informação para o corpo de texto.

Participantes	Nº de intervenções	Percentagem (%)
E	216	43,7
F	33	6,7
Mi	28	5,7
Jo	24	4,9
M	22	4,5
T.A	21	4,3
R	20	4,0
T	18	3,6
J	17	3,4
Ma	15	3,0
Sons	15	3,0
T.V	13	2,6
V	12	2,4
Va	11	2,2
A	5	1,0
C	5	1,0
Le	5	1,0
Grande grupo	4	0,8
G	3	0,6
L	3	0,6
G.B	2	0,4
P	1	0,2
FL	1	0,2
TOTAL	494	100%

## Anexo 12 – Análise da [T2]

Participantes	Nº de intervenções	Percentagem (%)
E	213	47,9
Mi	47	10,6
T.V	40	9,0
M	24	5,4
R	20	4,5
G	17	3,8
Jo	17	3,8
Sons	15	3,4
Le	11	2,5
T.A	9	2,0
Ma	7	1,6
A	6	1,3
Grande grupo	5	1,1
F	3	0,7
T.V	3	0,7
Va	2	0,4
L	2	0,4
G.B	1	0,2
V	1	0,2
C	1	0,2
P	1	0,2
TOTAL	445	100%

### Anexo 13– Análise da [T3]

Participantes	Nº de intervenções	Percentagem (%)
E	299	43,3
Mi	64	9,3
A	42	6,1
M	39	5,6
R	35	5,1
T.A	31	4,5
F	24	3,5
Va	23	3,3
Le	20	2,9
T.V	15	2,2
Jo	15	2,2
T	15	2,2
An	12	1,7
Som	10	1,4
Grande grupo	11	1,6
C	11	1,6
L	9	1,3
V	7	1,0
FL	5	0,7
GB	4	0,6
TOTAL	691	100%

## Anexo 14 – Análise da [T4]

Participantes	Nº de intervenções	Percentagem (%)
E	217	37,1
M	72	12,3
Jo	61	10,4
F	35	6,0
A	29	5,0
T.V	28	4,8
R	27	4,6
G	22	3,8
Va	19	3,2
T.A	19	3,2
C	13	2,2
Som	13	2,2
ED	7	1,2
Ma	6	1,0
Grande grupo	5	0,9
An	5	0,9
Mi	4	0,7
Le	2	0,3
J	1	0,2
TOTAL	585	100%

## Anexo 15 – Análise da [T6]

Participantes	Nº de intervenções	Percentagem (%)
E	111	40,1
A	39	14,1
An	32	11,6
Va	23	8,3
F	18	6,5
L	12	4,3
Mi	10	3,6
Jo	8	2,9
Som	7	2,5
R	6	2,2
Ma	4	1,4
T.V	3	1,1
T.A	2	0,7
J	1	0,4
G	1	0,4
TOTAL	277	100%

## Anexo 16 – Análise da [T7]

Participantes	Nº de intervenções	Percentagem (%)
E	106	41,9
A	39	15,4
Mi	35	13,8
Jo	12	4,7
T	10	4,0
Som	10	4,0
An	8	3,2
L	7	2,8
Mi	6	2,4
T.A	6	2,4
F	5	2,0
R	3	1,2
T.V	2	0,8
G	2	0,8
Ma	1	0,4
C	1	0,4
TOTAL	253	100%

## Anexo 17 – Análise da [T8]

Participantes	Nº de intervenções	Percentagem (%)
E	128	45,7
Jo	29	10,4
L	22	7,9
Le	16	5,7
M	15	5,4
Ma	15	5,4
T.A	13	4,6
R	11	3,9
G	10	3,6
Som	8	2,9
F	5	1,8
T.V	3	1,1
Mi	2	0,7
J	2	0,7
An	1	0,4
TOTAL	280	100%